

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas

Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Francisco Javier Pericacho Gómez

Directora

José V. Merino Fernández
Sara Ramos Zamora

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

- CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO -

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**ACTUALIDAD DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA
COMUNIDAD DE MADRID: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE
ESCUELAS EMBLEMÁTICAS.**

**EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS ACTUALES ANTE LOS RETOS SOCIO-
EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.**

TESIS DOCTORAL

Francisco Javier Pericacho Gómez

Directores: Dr. D. José V. Merino Fernández y Dra. D.^a Sara
Ramos Zamora

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

- CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO -

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**ACTUALIDAD DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA
COMUNIDAD DE MADRID: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE
ESCUELAS EMBLEMÁTICAS.**

**EVOLUCIÓN Y EXPERIENCIAS ACTUALES ANTE LOS RETOS SOCIO-
EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.**

TESIS DOCTORAL

Francisco Javier Pericacho Gómez

Directores: Dr. D. José V. Merino Fernández y Dra. D.^a Sara
Ramos Zamora

Madrid, 2014

*"Para mí (y me atrevo a pensar que para unos cuantos más) no hay equilibrio en el
malestar".*

"Por lo demás, que la gravedad de los tiempos excuse la gravedad del tono".

Raoul Vaneigem.

*"No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y
reflexión".*

Paulo Freire.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos los profesores que me animaron a dar forma y sentido académico a mis inquietudes educativas, brindándome su apoyo y consejo en la vida universitaria. A mis compañeros y amigos de la Universidad, sin aquellos apasionados debates y constante intercambio de libros y textos, nada hubiera surgido. A todas las personas involucradas en los MRPs y en diferentes iniciativas, colectivos y grupos de trabajo e investigación ligados a la renovación pedagógica y la mejora de la escuela (en España y Argentina) con los que he compartido ilusiones, libros, debates e ideas.

A Don José Vicente Merino Fernández, por su ayuda y los sabios consejos en los primeros pasos, y en definitiva, por ser el precursor de todo el proceso que cristaliza en esta investigación. Con especial afecto a Doña Sara Ramos Zamora, por toda la profesionalidad, ilusión, cercanía y afecto que transmite; por su constante orientación y apoyo en la consecución de mi sueño de trabajar en la docencia universitaria; por su cuidado seguimiento a lo largo de todo el proceso de tesis; y en definitiva, por ser un modelo y un referente como académica y como persona.

Por último, como no podía ser de otra forma, quiero agradecer muy especialmente el apoyo de María Eugenia, esposa, compañera, amiga y mejor cómplice. Siempre cerca, siempre ahí a lo largo de todo el proceso. Por el tiempo robado ¡Gracias!

DEDICATORIA

La ilusión, tesón, dedicación, trabajo y gran esfuerzo que ha generado como resultado esta investigación, encuentra su recompensa en la encomiable labor educativa desempeñada por los maestros de las experiencias estudiadas. Así, la presente tesis doctoral está especialmente dedicada a ellos, y en general, a todos los trabajadores del ámbito educativo cuya práctica diaria -muchas veces contra viento y marea- genera las condiciones necesarias para promover una educación que sitúa al hombre a la altura de sí mismo, es decir, del máximo de sus posibilidades.

ÍNDICE.

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	21
1.1. PRESENTACIÓN.	23
1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.	30
<u>2. DISEÑO Y PLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.</u>	33
2.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	35
2.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.	39
2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	49
2.4. OBJETIVOS.	50
2.5. DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN ANALÍTICA DE CONCEPTOS CLAVE.	52
2.6. METODOLOGÍA.	69
2.7. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y PROCESO METODOLÓGICO.	72
2.7.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE FUENTES HISTÓRICAS.	74
2.7.2. OBSERVACIONES.	76
2.7.3. ENTREVISTAS.	81
2.7.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO.	85
2.8. MUESTRA DE ESTUDIO.	87

**2.9. PRINCIPALES PROBLEMAS Y DIFICULTADES
ENCONTRADAS EN EL PROCESO METODOLÓGICO. 90**

**3. DE LA ESCUELA DEL SIGLO XIX A LA ESCUELA DEL SIGLO
XXI. EVOLUCIÓN, RENOVACIÓN, INICIATIVAS Y
PROBLEMÁTICA. 93**

3.1. LA ESCUELA EN EL SIGLO XIX. 95

3.1.1. INTRODUCCIÓN. 95

3.1.2. APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA AL CONTEXTO EDUCATIVO,
HISTÓRICO Y LEGISLATIVO. 97

3.2. LA ESCUELA EN EL SIGLO XX. 100

3.2.1. INTRODUCCIÓN. 100

3.2.2. APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA AL CONTEXTO EDUCATIVO,
HISTÓRICO Y LEGISLATIVO. 100

**3.3. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ESPAÑOLA.
UN RECORRIDO HISTÓRICO A TRAVÉS DE CENTROS
ESCOLARES EMBLEMÁTICOS, DE FINALES DEL SIGLO XIX A
MEDIADOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. 103**

3.3.1. INTRODUCCIÓN. 103

3.3.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA. 104

3.3.3. CONCLUSIONES. 128

3.4. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRPs). APROXIMACIÓN A SU HISTORIA E IDEARIO PEDAGÓGICO.	130
3.4.1. INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS.	130
3.4.2. COMPROMISO CON LA RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	136
3.4.3. HACIA UN MODELO DE ESCUELA PÚBLICA.	139
3.4.4. PRINCIPALES ACTIVIDADES IMPULSADAS POR LOS MRPs.	139
3.5. INICIATIVAS, REDES Y COLECTIVOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ACTUALES	141
3.5.1. EN LA COMUNIDAD DE MADRID.	141
3.5.1.1. ASOCIACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.	141
3.5.1.2. COLECTIVO ESCUELA ABIERTA.	142
3.5.1.3. RED DE CENTROS, PROFESORADO Y FAMILIAS POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.	145
3.5.2. EN ESPAÑA.	146
3.5.2.1. ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT.	147
3.5.2.2. MCEP (MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR).	151
3.5.2.3. RED IRES (INVESTIGACIÓN Y RENOVACIÓN ESCOLAR).	153
3.5.2.4. PROYECTO ATLÁNTIDA.	155
3.5.3. CONCLUSIONES.	157
3.6. OTROS PROYECTOS EDUCATIVOS RELEVANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID.	158
3.6.1. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS CIUDADES DE LOS MUCHACHOS.	160
3.6.1.1. EL EJEMPLO DE VALLECAS.	164
3.6.2. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	176

3.6.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.	176
3.6.2.2. CENTROS TRANSFORMADOS EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.	
LA EXPERIENCIA DE ZOFÍO.	203
3.7. CONTEXTO, PROBLEMÁTICA Y RETOS SOCIO-EDUCATIVOS DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.	212
3.7.1. CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA SOCIAL.	212
3.7.1.1. INTRODUCCIÓN.	212
3.7.1.2. DESARROLLO.	214
3.7.1.3. CONCLUSIONES.	225
3.7.2. RETOS SOCIO-EDUCATIVOS.	227
3.7.2.1. INTRODUCCIÓN.	227
3.7.2.2. DESARROLLO	228
3.7.2.3. CONCLUSIONES	231
<u>4. EXPERIENCIAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID.</u>	235
4.1. INTRODUCCIÓN.	237
4.2. EXPERIENCIAS.	237
4.2.1. COLEGIO ÁGORA.	237
4.2.2. CEIP CARLOS CANO.	240
4.2.3. COLEGIO ESTUDIO.	244
4.2.4. COLEGIO LOURDES.	247
4.2.5. CEIP MARIANA PINEDA.	250
4.2.6. ESCUELA LIBRE MICAEL.	252
4.2.7. CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ.	254
4.2.8. CEIP LA NAVATA.	257
4.2.9. CEIP PALOMERAS BAJAS.	259

4.2.10. CEIP PRÍNCIPE DE ASTURIAS.	262
4.2.11. CEIP TRABENCO.	264
<u>5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.</u>	<u>269</u>
5.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS.	271
5.2. ENTREVISTAS.	276
5.3. OBSERVACIONES.	292
<u>6. RECAPITULACIÓN.</u>	<u>297</u>
<u>7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.</u>	<u>315</u>
<u>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</u>	<u>335</u>
<u>9. ANEXOS.</u>	<u>369</u>
9.1. ANEXO 1.	371
9.2. ANEXO 2.	378
<u>10. ABSTRACT.</u>	<u>411</u>

Abreviaturas utilizadas.

BOE	Boletín Oficial de Estado
CAM.	Comunidad de Madrid
CEDAP	Centro de Documentación de las Alternativas Pedagógicas
CEIP	Centro de Enseñanza Infantil y Primaria
CEPEPC	Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana
CC.AA	Comunidades de aprendizaje.
CREA	Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FUHEM	Fundación Hogar del Empleado
ILE	Institución Libre de Enseñanza
IFFIE	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
IRES	Investigación y Renovación Escolar
JAIE	Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
LOMCE	Lay Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MCEP	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular
MRPs	Movimientos de Renovación Pedagógica
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
RETAL	Red de Educación transformadora y alternativa
TALIS	Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1.

INTRODUCCIÓN.

1.1. Presentación.

“Hace falta la tribu entera para educar a un niño”¹

La presente tesis doctoral es fruto del intenso trabajo realizado dentro del Programa de Doctorado: “Conocimiento pedagógico avanzado: calidad, diversidad y evaluación”, inserto en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid). Continúa, amplía y desarrolla el trabajo de investigación iniciado en el Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM), realizado durante el curso académico 2010-2011, en el marco del “Máster Universitario de Estudios Avanzados en Educación Social” de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid), titulado: “Comunidades de aprendizaje: ejes para una reformulación teórico-práctica en la sociedad actual”.

En dicha investigación se indagó sobre la realidad actual de las Comunidades de aprendizaje en España como experiencia de renovación pedagógica y como una alternativa en educación, analizando su propuesta socio-educativa en un mundo complejo y en continuo cambio y re-definición. También se estudiaron las bases teóricas de esta experiencia, los autores que la inspiraron y su adecuación a las necesidades y demandas educativas propias del Siglo XXI. Paralelamente, esta investigación ha pretendido ser un primer paso de esta tesis doctoral, pudiendo ser incorporada al *corpus* teórico de la misma.

Por otra parte, cabe señalar mis motivaciones personales. El desempeño laboral realizado durante más de 12 años en diferentes ámbitos educativos desde diversos puestos y cargos, me ha permitido generar numerosos interrogantes prácticos y teóricos. El campo de la educación me viene interesando y ocupando en mi doble condición de educador primeramente, e investigador posteriormente, desde hace varios años. La educación en su dimensión teórica y práctica siempre ha despertado en mí una intensa atracción académica y una perseverante motivación investigadora. Concretamente la

¹ Wrigley, T. (2007). Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación. Madrid: Morata, p.142.

realidad de la institución escolar y los ámbitos que la constituyen y delimitan, ha aglutinado directa o indirectamente la práctica totalidad de mis inquietudes investigadoras.

La escuela, su evolución, orígenes, métodos, rituales, procesos, distribución y ocupación del espacio y del tiempo, construcción de roles, producción de significados, simbología, representaciones sociales, procesos de poder, estructura... nunca dejó de generar en mí una constante y mantenida curiosidad. Esta inquietud ha sido siempre entendida desde una posición crítica y transformadora, reformulándose y adquiriendo forma a medida que iba descubriendo nuevos autores, ideas y experiencias enmarcados en la renovación pedagógica española². Asimismo, mi participación en diferentes colectivos relacionados con la renovación pedagógica y la transformación de la escuela en España y Argentina y, principalmente en el Grupo de aprendizaje colectivo “Jóvenes Educadores”, ligado al “Colectivo Escuela Abierta” de Getafe (Movimiento de Renovación Pedagógica), supuso otro elemento básico que justifica la elección de esta temática.

Durante los últimos años, estas inquietudes fueron afianzándose teórica y analíticamente, cristalizando en preguntas más concretas, finalidades más claras y objetivos más realizables. Asimismo, mi participación en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la Universidad Complutense de Madrid: “Recursos y materiales para enseñar Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y de la Cultura. Los Movimientos sociales, Renovación Pedagógica y prácticas de Educación Alternativa”; la organización de los Seminarios “II Seminario de Renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa” -mayo de 2012- y “III Seminario Pedagógico, repensar la educación a través de la Renovación pedagógica, espacio y tiempo para compartir experiencias educativas” -mayo de 2013- en la Facultad de Educación

² “Su valor para nosotros –si se nos apura- no reside tanto en lo que hicieron como en el rumbo que imprimieron y en el hecho de que su recuerdo permanece, pues son para nosotros una especie de eslabones perdidos de la evolución, que nos pueden ayudar a comprender lo que somos en relación con lo que ha ocurrido previamente a nosotros”. Gimeno Sacristán, J. (2000). Los “inventores” de la educación y como nosotros la aprendemos. En Cuadernos de Pedagogía, *Pedagogías del siglo XX*, (pp. 13-21). Barcelona: CISS PRAXIS, p. 17.

de la Universidad Complutense de Madrid (Coordinado por la profesora Sara Ramos Zamora); y la creación de diferentes talleres y grupos de trabajo y estudio informales sobre renovación pedagógica, transformación de la escuela, prácticas alternativas y pedagogías críticas en España y Argentina, terminó por consolidar definitivamente mi motivación para la realización de la presente tesis. Por tanto, la investigación que sigue tiene su origen en aquellos primeros años de intensa inquietud, contraste y fervorosa lectura y discusión compartida de autores, experiencias e ideas renovadoras en educación y la posterior investigación académica ligada al ámbito Universitario.

En definitiva, dos ideas han motivado y orientado este trabajo:

- La constatación de que la escuela actual no responde a los retos y problemas propios de las sociedades del Siglo XXI.
- La búsqueda de experiencias escolares que reflejan otra forma de hacer escuela³, otra forma de pensar el currículum.

La constatación radica en el academicismo y estancamiento de la escuela en sus presupuestos curriculares, un tanto al margen de las demandas sociales. La búsqueda gira en torno al anhelo por investigar la renovación pedagógica en la Comunidad Autónoma de Madrid, a través de una serie de experiencias que ofrezcan respuestas diferentes al mundo cambiante y complejo en el que vivimos, donde se recupere una escuela para la educación y para la persona y una persona para la educación y para la escuela⁴.

El estudio histórico y actual de la renovación pedagógica revela un sinnúmero de iniciativas escolares que rompen con la lógica pedagógica establecida. Prácticas de renovación pedagógica que han representado (antes y ahora) una manera diferente de abordar los procesos educativos y de construir la institución escolar, entendiendo por renovación pedagógica el conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas que, a lo largo de la historia, representan una actitud crítica

³ García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, nº 46, pp. 27-42.

⁴ Merino, J. V. (2008). El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, nº 21, pp. 221-264.

constante, favorable a la mejora de los procesos educativos y a la institución escolar en general. Una actitud permanente de crítica, mejora e innovación de la escuela que ha generado un rico legado de iniciativas que se han alejado total o parcialmente del modelo escolar tradicional, constituyendo un modelo escolar alternativo. En líneas generales las señas de identidad quedan resumidas en tres aspiraciones pedagógicas con efecto en la totalidad de actores, escenarios y estructuras involucradas: consecución de una escuela activa⁵ en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio.

Sobre renovación pedagógica existe una extensa producción bibliográfica que se ha tenido en cuenta para el presente trabajo⁶.

⁵ En las metodologías activas el alumno: es estímulo para observar con todos los sentidos y asimilar mediante diferentes procesos; tiene la oportunidad de crear y recrear, de pensar y comunicar sin miedo a fallar; el aprendizaje se construye en base a la resolución de problemas, permitiendo al alumno poder en práctica los aprendizajes; es protagonista de un aprendizaje práctico y constructivo que parte de los conocimientos y dudas previos; se siente motivado a conocer y emprender proyectos; y por último, tiene un rol activo, ya que aporta soluciones a los diferentes problemas que se plantean. Feito, R. y Soler, V. (2011). El Colegio Público Trabenco de Leganés: La aventura de aprender. *Contextos Educativos*, nº 14, pp. 137-158.

⁶ Entre otros autores destacamos: Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el Segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona; Esteban, S. (1995-1996). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 14-15, pp. 433-452; Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 230, pp. 58-65; Martínez Bonafé, J. (2003). Testimonios de Renovación Pedagógica Valenciana. *Kikiriki, Cooperación Educativa*, nº 70, pp. 35-38; García, T., *op. cit.*, 2005, pp. 27-42; Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía* nº 59; Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 2, pp. 94-124; Mata, M. (1984). Renovación pedagógica. *Aldaba: Revista del Centro asociado a la UNED de Melilla*, Año 2, nº 2, pp. 45-60; Doménech, J. (1992). Renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, nº 205, pp. 48-49; Doménech Francesch, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de Escuelas 3-12 en Cataluña. *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 17, pp. 99-110; Sáenz del Castillo, A. A. (1999). El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº 1, pp. 785-796. Disponible en: www.uva.es/aufop/publica (fecha de consulta: 12 de diciembre de 2011); Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal; Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata; Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de educación*, nº extraordinario, ejemplar dedicado a Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939), pp. 21-44; Doménech, J. (1989). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 173, pp. 63-65; Doménech, J., *op. cit.*, 1992, pp. 48-49; Doménech Francesch, J. (1995). Aproximació a la renovació pedagògica. *Temps d'Educació*, nº 14, pp. 175-184; Doménech Francesch, J., *op. cit.*, 2003, pp. 99-110; Pozo Andrés, M^a del M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y

A partir de estas premisas, la presente tesis persigue abordar la actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid (en adelante CAM), por ser un área geográfica en el que se desarrollan un número considerable de escuelas que se imponen como una cuestión e interrogante socio-pedagógico urgente y de entidad. Dicho trabajo pretende estudiar los centros escolares de educación primaria más emblemáticos y significativos en funcionamiento actualmente en la CAM y que son tanto de titularidad pública y concertada como privada.

Son escuelas que, en definitiva, constituyen alternativas en el presente manteniendo unas características que las sitúa fuera de lo convencional, que “rompen con la lógica del orden escolar establecido, que piensan la relación educativa de manera radicalmente distinta”⁷. Iniciativas que alojan y construyen otra serie de procesos educativos y realidades pedagógicas, suficientemente

semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, nº 22-23, pp. 317-346; Pozo Andrés, M^a del M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 12-3, nº 39, p. 15-44; Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 9, pp. 85-104; Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, nº 1, pp. 75-84; Marín, T. (1990). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Feito, R. y López, J. I. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia; Costa Rico, A. (2009). Políticas y problemática de la formación del Profesorado en España (1969-2004): la *Revista de Educación* en el contexto de la agenda educativa Internacional. *Revista Diálogo Educativo* (Curitiba, Brasil), vol. 9, nº 27, pp. 215-248; Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 17-33; Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Madrid: Morata; Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, nº1, pp. 255-267; Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. Tesis Doctoral, Departamento de Historia Contemporánea, Facultad de Geografía e Historia, UNED; Groves, T. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía: la escuela nueva y la renovación pedagógica. En Espigado, G.; Gómez, J.; De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 885-854). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.; Monés i Pujol-Busquets, J. (2012). La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 16, pp. 57-71; Pérez, E. (2013). El movimiento Freinet en España. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 433, pp. 52-54; y Agulló, M^a del C. y Payá, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

⁷ Beresaluze, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del Siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología evolutiva y didáctica, Universidad de Alicante, p. 140.

significativas y reveladoras de nuevas respuestas pedagógicas como para ser englobadas únicamente bajo el epígrafe de proyectos innovadores. No desarrollan únicamente proyectos innovadores, reflejan otra forma de entender, hacer y construir la escuela⁸. Escuelas en absoluto homogéneas entre sí (pues presentan propuestas y desarrollos pedagógicos diferenciados) que analizaremos con amplitud y detenimiento.

Consideramos que la principal aportación de esta investigación es revitalizar y re-contextualizar la historia de la renovación pedagógica experimentada en la CAM a la luz de la diversidad y pluralidad de experiencias escolares vigentes actualmente. Algo que permite conectar pasado y presente, relacionar dichas experiencias educativas, así como confeccionar una primera aproximación que dibuje una “cartografía pedagógica” sobre la actualidad de la renovación pedagógica en la CAM. Por tanto, se pretende conocer desde una perspectiva actual, pero también histórica, la renovación pedagógica desarrollada a través de las escuelas más emblemáticas, describiendo las mismas y descubriendo las influencias pedagógicas que las configuran. Todo ello desde la inquietud y el esfuerzo por entender el presente desde su evolución histórica.

Por otra parte, hay que señalar las limitaciones de este trabajo. Reconociendo el amplio número de experiencias históricas y actuales que no se cubren, en este sentido se aclara que únicamente se han seleccionado las de mayor trascendencia para la renovación pedagógica en la CAM, seleccionadas en función de los criterios que se especifican en el punto destinado al diseño y planteamiento del proceso de investigación, concretamente a la muestra de estudio.

El guion metodológico utilizado queda sintetizado de forma genérica en los siguientes puntos:

- Amplio estudio teórico en base a la producción científica sobre la renovación pedagógica.

⁸ García, T., *op. cit.*, 2005, pp. 27-42.

- Estudio histórico-documental. Recorrido histórico por centros escolares emblemáticos desde finales del Siglo XIX en España. Revisión, tanto de diferentes periódicos de la época como de las principales revistas que sirvieron de órganos de expresión a la renovación pedagógica en cada momento histórico.
- Descripción de iniciativas y colectivos significativos en su promoción de la renovación pedagógica.
- Estudio de otras experiencias escolares relevantes en la CAM.
- Análisis del contexto, la problemática y los principales retos socio-educativos de la escuela en el Siglo XXI.
- Observaciones participantes en las diversas experiencias pertenecientes a la muestra de estudio.
- Entrevistas a Directores y miembros relevantes de cada experiencia.
- Entrevistas a personalidades significativas y conocedoras de la renovación pedagógica madrileña y española.
- Análisis de contenido de los proyectos educativos de centro.
- Exposición de resultados y discusión.

La naturaleza de esta investigación es cualitativa y, atendiendo a los objetivos que se plantea, presenta un carácter descriptivo o exploratorio.⁹ Por tanto, el sentido principalmente teórico de la presente tesis, gira en torno a la intención de compilar, describir, profundizar y ordenar lo estudiado hasta ahora,

⁹ Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.89-125). Madrid: La Muralla.

sistematizando, ampliando y generando nuevos conocimientos como finalidad última.

1.2. Estructura del trabajo.

El desarrollo y organización interna de la presente tesis doctoral queda estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, tras realizar la presentación del trabajo, se justifica la necesidad de una investigación de este tipo y la temática central de estudio (describiendo la motivación científica y personal que ha cristalizado en el presente trabajo); se revisa la producción científica más significativa -lo que nos permite identificar el estado de la cuestión en la actualidad-; se especifican las preguntas de investigación, los objetivos que guían el proceso investigador y la finalidad que se pretende conseguir; se definen los conceptos clave de los que se parte, cuestión que permite la correcta comprensión analítica y conceptual del trabajo; se recoge el proceso metodológico mantenido, así, se describe el tipo de investigación que se presenta -su carácter, perspectiva, orientación y sentido-, se justifica la elección de los instrumentos de investigación, se describe su implementación y finalidad, se delimita la muestra de estudio -especificando la técnica y criterios de muestreo utilizados-, y se define el marco temporal y contexto geográfico de estudio; por último, se constatan los principales problemas y dificultades encontradas a lo largo del proceso metodológico.

Más adelante se plantea una breve aproximación pedagógica al contexto educativo, histórico y legislativo sobre la escuela de los Siglos XIX y XX, trazando, a través de las grandes leyes educativas, la evolución experimentada en España; se analiza la evolución histórica de la renovación pedagógica en España (finales del Siglo XIX y transcurso del Siglo XX) a través de algunas de las escuelas más emblemáticas; se refleja y caracteriza la actualidad de los Movimientos de Renovación Pedagógica, detallando brevemente sus influencias, evolución histórica, características, ideario pedagógico y principales actividades impulsadas; se muestran algunas de las iniciativas, redes y

colectivos de carácter social y educativo más representativas en la Comunidad de Madrid y en España ocupados en la promoción de la renovación pedagógica vigentes actualmente; se estudian dos proyectos educativos de considerable repercusión en el ámbito de la renovación pedagógica madrileña que, pese a no haber sido seleccionadas en la muestra final, constituyen fuentes esenciales a la hora de comprender, afianzar, madurar y completar el estudio, y en definitiva, a generar una sólida visión y composición de conjunto sobre la pretensión que nos ocupa, son los siguientes: proyecto de las “Ciudades de los Muchachos” y proyecto de las “Comunidades de aprendizaje¹⁰”; por último, se caracteriza el contexto y se describen algunas de las principales problemáticas y retos socio-educativos que enfrenta la escuela en el Siglo XXI.

A continuación, se exponen y desarrollan las once escuelas que conforman la muestra final de estudio, así, se presentan y ubican las mismas, indicando datos básicos sobre el centro, evolución histórica y las principales señas de identidad pedagógicas. Más adelante se exponen los resultados de investigación obtenidos a través de los instrumentos desarrollados en el trabajo de campo: análisis de contenido, entrevistas y observaciones.

Posteriormente, previa recapitulación sistemática de las ideas principales que se deducen de nuestro trabajo, se elaboran las conclusiones, por lo tanto, se detallan las principales; se interpretan los resultados de investigación obtenidos; se discuten con la producción científica desarrollada por otros autores; se realiza un ejercicio de auto-reflexión en torno a algunas de las principales líneas de estudio que quedan abiertas -o no suficientemente elaboradas- para futuras investigaciones; y por último, se exponen unas palabras finales con las que se cierra este punto.

Finalmente se facilitan las referencias bibliográficas y los anexos, detallando todos los recursos bibliográficos empleados, otras fuentes electrónicas de información y consulta utilizadas, y diferente documentación relevante.

¹⁰ El estudio de estos proyectos se realiza fundamentalmente a través de dos experiencias concretas insertadas en la Comunidad de Madrid vigentes actualmente: La “Ciudad de los Muchachos” de Vallecas y el centro escolar (transformado en Comunidad de aprendizaje) Zofio del distrito de Usera.

2. DISEÑO Y PLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

2.1. Justificación de la investigación.

“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”.¹¹

El carácter multiforme, complejo y heterogéneo de las sociedades actuales, favorece que las escuelas experimenten la realidad social como algo difícil de abordar y manejar desde perspectivas y modelos pedagógicos tradicionales. El contexto socio-político y económico actual configura sociedades y culturas en continuo proceso de cambio, lo que implica una redefinición de las instituciones que las componen, incluidas las educativas.

Asistimos a una transformación en los procesos culturales y socio-históricos donde se imponen nuevos y complejos retos educativos: cultura mundo, globalización económica, procesos de desencantamiento democrático, contradicciones propias de las sociedades del “hiperconsumo”, mutación de valores, o las nuevas coordenadas vitales desde las que gira la experiencia cotidiana como el desasosiego, la decepción o la angustia¹², juegan un papel decisivo en la actual construcción de individuo y sociedad. En este sentido, se observa que las sociedades contemporáneas deben tener en cuenta nuevos factores como la imprevisibilidad, el miedo, la incertidumbre y la ansiedad constante¹³.

Como consecuencia de estas nuevas coordenadas sociales, políticas, culturales y económicas, se está produciendo una reestructuración de la realidad, en la que nuevas interacciones, representaciones, tensiones, conflictos y procesos de construcción simbólica están adquiriendo nuevos significados. Realidades que precisan de un acercamiento teórico-práctico nuevo y plural:

¹¹ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, p. 21.

¹² Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama; Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.

¹³ Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica; Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos; Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

“empezaremos a ser sensatos si caemos en la cuenta de que nuestra época no se puede comparar con otras”¹⁴.

Ante esta complejidad observada en la conformación de la dinámica social, el ámbito educativo alberga una realidad compleja en la que se re-significan cotidianamente las coordenadas socio-pedagógicas clásicas. El marco globalizado que delimita nuestro tiempo, repercute directamente sobre la construcción de los diferentes procesos socio-educativos. Asistimos, por tanto, a una dinámica educativa que necesita modificar en profundidad las categorías problemáticas desde la que es interpretada y abordada, es decir, ¿qué función social cumple?, ¿qué objetivos se plantea?, ¿qué nuevos retos enfrenta?...La sociedad ha transformado notablemente todos los ámbitos que la constituyen y delimitan, por tanto, “corremos el serio riesgo de que nuestra escuela quede desfasada en un mundo en cambio continuo y acelerado”.¹⁵

Centrando la mirada en el ámbito escolar, tras los avances realizados durante el siglo XIX, el siglo XX fue decisivo en la configuración y consolidación del sistema educativo europeo. Así, fue desarrollándose y extendiéndose la escolarización y el modelo actual de escuela en los diferentes países a distintos ritmos. De esta forma, llegados a la segunda mitad del siglo XX se cubre casi en su totalidad los graves problemas cuantitativos de escolarización que se arrastraban.

Hoy día, pese a seguir asistiendo a grandes cambios en materia de política educativa, cambios que están por analizar y avaluar sus consecuencias, se imponen nuevos problemas de carácter cualitativo, es decir, “puesto que todos los niños tienen garantizado un puesto escolar en este nivel, se trata ahora de asegurar que la enseñanza impartida responda a las necesidades reales de los alumnos y a la complejidad de la sociedad de nuestros días”¹⁶. En la actualidad, el debate sobre la adecuación curricular de la escuela a la compleja realidad

¹⁴ Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial, p. 199.

¹⁵ Feito, R. y López, J.I. (Coord.), *op. cit.*, 2008, p. 42.

¹⁶ Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis, p. 220.

existente en el siglo XXI, se impone como un reto socio-educativo urgente con una notable resonancia en el debate político-pedagógico. Ante estos procesos, urge ampliar, re-definir y encontrar claves teórico-prácticas que orienten la acción educativa en el ámbito escolar desde teorías y/o diferentes experiencias que renuevan la práctica pedagógica.

El actual modelo de escuela, entendido como institución y organización social; con una particular delimitación de funciones, objetivos, medios, roles y empleos; una ordenación del espacio, del tiempo y los cuerpos que la ocupan; y unos rituales, símbolos y significados compartidos concretos; no es el único modelo escolar posible, la organización única que puede calificarse como escolar¹⁷. Desde inquietudes y perspectivas pedagógicas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido modelos y experiencias alternativas de escuela que han mostrado una mirada diferente y no homogénea sobre el sentido de la educación¹⁸, iniciativas que han constituido y constituyen una ruptura frente al resto. Tal como señala Hargreaves respecto al modelo convencional: “hay una historia de diversidad entre escuelas, pero tienen, en esencia, el mismo plan corporal”¹⁹.

En este sentido, desde hace décadas y concretamente en España, en el ámbito público, concertado y privado, han surgido y están surgiendo un número considerable de experiencias escolares no homogéneas entre sí que constituyen alternativas al modelo de escuela convencional. Iniciativas que se imponen como cuestión e interrogante socio-pedagógico apremiante y de relevancia.²⁰

Concretamente la CAM alberga un amplio abanico de experiencias insertadas dentro de la renovación pedagógica española que conforman una respuesta y

¹⁷ Viñao, *op. cit.*, 1990.

¹⁸ Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, nº 4, pp. 17-20.

¹⁹ Hargreaves, D. H. (2008). Rediseñar el sistema, ¿pero cómo? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 385, p. 26.

²⁰ Del estudio y la búsqueda de este tipo de alternativas se desprende “un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a “reproducirse” a través de la escuela)” García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 207. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w/‑207.htm> (fecha de consulta: 19 de diciembre de 2012), sp.

mirada singular frente al modelo de escuela tradicional. Consecuentemente urge identificar y sistematizar las experiencias más significativas y analizar el ideario pedagógico subyacente, en orden a caracterizar su potencialidad educativa ante los procesos socio-educativos.

La presente tesis es reflejo del creciente interés suscitado en la actualidad (en una gran mayoría de público vinculado, laboral o académicamente, con la educación) en torno al conocimiento de ideas y experiencias renovadoras que constituyan alternativas al modelo de escuela actual. Hecho que se puede apreciar tanto en el aumento de jornadas, seminarios, grupos de trabajo formales e informales y trabajos de diferente tipo sobre experiencias alternativas e innovadoras²¹, como en la re-edición de libros y estudios sobre iniciativas de referencia. Sirva como ejemplo experiencias históricas como la Escuela Moderna de Ferrer,²² o actuales como Summerhill de Neill²³ o el “Pesta” de Wild²⁴. Motivo por el que se hace cada vez más necesario disponer de una sólida descripción

²¹ Sirva de ejemplo el ampliamente divulgado documental “La educación prohibida” en el que se observan diferentes experiencias que promueven la construcción de otro paradigma educativo; las Jornadas sobre el Sistema Amara Berri celebradas los días 7, 8 y 15 de mayo de 2012 en Bilbao; la actividad impulsada desde el Centro de Estudios de la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia donde se han grabado una serie de encuentros organizados y llevados a cabo por los protagonistas de la renovación pedagógica en la Región de Murcia durante las décadas de los 70 y 80, llevan por título “La renovación pedagógica en Murcia”; el Seminario “40 años de movimientos de renovación pedagógica. Memoria, materiales didácticos y presente en la comunidad de Madrid”, celebrado los días 15, 16 y 17 de marzo de 2011 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM; el “II Seminario de Renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa” celebrado los días 29 y 30 de mayo de 2012 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el “III Seminario Pedagógico, repensar la educación a través de la renovación pedagógica, espacio y tiempo para compartir experiencias educativas”, celebrado el 30 de mayo de 2013 en la misma institución -en la cual el autor de la presente tesis impartió la conferencia titulada: “Presente de los movimientos de renovación pedagógica”-, o por último, la Jornada Interuniversitaria: “Historia y actualidad de los movimientos de renovación pedagógica y nuevas estrategias socioeducativas para la intervención”, celebrado el 10 de mayo de 2013 en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada -en la cual el autor de la presente tesis presentó la conferencia titulada: “Presente de los movimientos de renovación pedagógica.”-

²² Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.

²³ Neill, A.S. (1960). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica; Neill, A. S. (1976). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica; y Neill, A.S. (1994). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.

²⁴ Wild, R. (1999). *Educador para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder; Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder; y Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, pp. 19-21.

y estudio de conjunto que visibilice y sistematice una primera “cartografía pedagógica” de naturaleza teórica de esta realidad, en este caso sobre la CAM.

En tal sentido, este trabajo de investigación viene a suplir y cubrir la reducida producción teórica de estudios e investigaciones que ahonden y profundicen, tras una mirada analítica global que atienda a lo particular, en la obtención de una primera radiografía del estado actual de la renovación pedagógica en la CAM, estudiada a través de las escuelas que constituyen alternativas al modelo pedagógico “hegemónico y convencional”²⁵. Esta carencia, unida a lo anteriormente expuesto, subraya nuestra pretensión de aportar un conocimiento teórico sólido con proyección práctica, sobre una realidad que hasta ahora, no se ha estudiado con suficiente amplitud y profundidad.

2.2. Estado de la cuestión.

En este punto se pretenden reflejar algunos de los principales nudos y líneas de fuerza que se ponen de manifiesto a partir del estudio del estado teórico actual del área elegida. Caminos comunes de investigación que perfilan el tema que se trabaja, configurando un cuerpo teórico desde el que se edifica esta investigación y que se trata de completar. En este sentido, se pretende reconocer de manera crítica y activa la aportación ya construida, evitando la mera reproducción de lo desarrollado con anterioridad. Así, se persigue determinar y caracterizar las principales líneas de investigación que existen sobre el tema que nos ocupa, estimando como importante que no siempre estas líneas se expresan de forma explícita, pudiendo estar enmarcadas en un discurso más amplio, no necesariamente centrado al tema concreto.

Las investigaciones y estudios que se muestran han sido elegidos de acuerdo a su trascendencia y repercusión alcanzada en el ámbito que nos ocupa. La prudencia académica que nos exigimos nos obliga a aclarar que, respecto a la producción científica estudiada, no podemos afirmar que sea toda la existente,

²⁵ Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la escuela*, nº 70, pp. 5-20.

pero sí que cubra temáticamente toda la posible con trabajos que enmarcan los principales nudos temáticos y líneas de fuerza.

Las investigaciones más relevantes y estudios publicados sobre experiencias de renovación pedagógica que conforman alternativas al modelo de escuela convencional, descubre dos líneas en referencia al contexto geográfico: ámbito internacional y ámbito nacional.

1) Ámbito Internacional.

En relación a los trabajos de ámbito internacional, destacar el extenso estudio sobre escuelas englobadas dentro del término “escuelas libres” realizado por Graubard²⁶ sobre la experiencia y propuesta pedagógica de estas escuelas en EE.UU durante los años 60. Desde esta misma línea y objeto de observación, Gribble²⁷ realizó una profunda recopilación y estudio de 15 escuelas repartidas por el mundo, aportando la opinión y reflexión, tanto suya como de los alumnos, e información relevante en torno a las diferencias pedagógicas que experimentaban. Por último, destaca también el estudio de Miller²⁸ sobre la caracterización del movimiento de las “escuelas libres” y la potencialidad socio-educativa que albergan.

Sobre escuelas denominadas como “alternativas”, encontramos estudios con una amplia repercusión en Millan²⁹ y su trabajo sobre las bases teóricas de las escuelas alternativas en EE.UU; el estudio de Korn³⁰ sobre siete escuelas situadas en EE.UU definidas como escuelas basadas en la libertad; Fiona³¹ y su estudio sobre tendencias escolares que mantienen patrones metodológicos

²⁶ Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.

²⁷ Gribble, D. (1998). *Real Education. Varieties of freedom*. Bristol: Libertarian Education.

²⁸ Miller, R. (2002). *Free schools, Free people: Education and democracy after the 1960s*. New York: Suny Press.

²⁹ Millan, M. (1979). Las bases teóricas de las Escuelas Alternativas Norteamericanas. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 37, nº 143, pp. 131-137.

³⁰ Korn, C. V. (1991). *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: State University of New York Press.

³¹ Fiona, C. (2003). *Alternative approaches to Education. A guide for parent and teachers*. London: RoutledgeFalmer.

alternativos; el extenso trabajo de campo realizado por Viaud³² donde revisa el estado y panorama actual de las escuelas alternativas en Francia - la autora presenta un estudio detallado sobre experiencias de educación primaria y secundaria vigentes en la actualidad señalando, entre otros, resultados, direcciones y características pedagógicas -; y por último, Eberhart y Kapelari³³ y su amplio estudio donde definen y caracterizan qué entienden por una escuela libre y alternativa, desarrollan la experiencia de una escuela de este tipo en base a padres y ex-alumnos y proponen directrices y reflexiones sobre la realidad cotidiana de estas escuelas en Austria.

En relación al término “escuelas democráticas”, reviste especial relevancia el amplio y difundido estudio de Apple y Beane³⁴ en el que se delimitan las características que definen una escuela democrática, a través de la experiencia de cuatro escuelas innovadoras que establecen la democracia como principio de funcionamiento.

Por último, señalar estudios recientes sobre escuelas encuadradas dentro de la denominada “educación holística” en Miller,³⁵ o sobre “escuelas transformadoras” en Lafrancesco³⁶, señalando tanto sus características pedagógicas como la potencialidad educativa que albergan.

³² Viaud, M. L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. París: PUF; Viaud, M. L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... una école différente pour mon enfant?* París: Nathan.

³³ Eberhart, F. y Kapelari, B. (2010). *Handbuch alternativschulen. Freie*. Wolkersdorf (Österreich): Renate Götz Verlag.

³⁴ Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

³⁵ Miller, R. (2008). *Self-Organizing Revolution: common principles of the educational alternatives movement*. Brandon, Vermont: Holistic Education Press; Miller, R. (2009). *Education after the empire*. En VV.AA. *Education and hope in troubled times. Visions of change for our children's world* (pp. 121-133). New York: Routledge.

³⁶ Lafrancesco, G. (2003). *La educación integral en preescolar. Propuesta pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

2) Ámbito Nacional.

En cuanto a la producción bibliográfica de ámbito nacional, se puede clasificar a partir de tres ejes temáticos. Por un lado, aparecen un conjunto de investigaciones que analizan experiencias concretas ya sean desde el ámbito público, concertado y privado; por otro lado, existen estudios relacionados sobre la renovación pedagógica en general y sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica en particular; y por último, aquellos trabajos, reflexiones y estudios que sintetizan y relacionan diferentes experiencias o redes de experiencias (contraste, caracterización, evolución y/o situación actual) de renovación pedagógica que constituyen alternativas en el territorio español vigentes en la actualidad.

Respecto al primer eje temático, destacamos aquellos estudios e investigaciones sobre experiencias educativas que han tenido una gran difusión e impacto en el ámbito pedagógico. Estas experiencias se identifican a partir de los siguientes datos: origen y localización, carácter o ideario pedagógico, metodología didáctica, desarrollo curricular y estructura. En cuanto a aquellas que se engloban en el ámbito público hay que señalar el CEIP Trabenco, encontrando trabajos de Carbonell³⁷, Feito y Soler³⁸, Pumares³⁹, Trabenco⁴⁰ y Trabenco Cooperativa⁴¹; el sistema Amara Berri, sobre el que han publicado

³⁷ Carbonell, J. (1979). Colegio Trabenco. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 51, pp. 21-24.

³⁸ Feito, R. y Soler, V., *op. cit.*, 2011, pp. 137-158.

³⁹ Pumares, L. (2001). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco. 25 años de innovación educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: www.ucm.es/BUCEM/tesis/edu/ucm-t25298.pdf (fecha de consulta: 20 de febrero de 2012); Pumares, L. (2008). El Colegio Público Trabenco: tres décadas de innovación educativa. En Feito, R. y López, J. I. (Coord.) *Construyendo escuelas democráticas* (pp. 45-84). Barcelona: Hipatia.

⁴⁰ Trabenco (1976). *Nos queda la palabra*. Madrid: Alameda.

⁴¹ Trabenco, Cooperativa (1980). *Trabenco, la realidad de una idea*. Leganés: Ayuntamiento de Leganés.

Anaut y otros⁴², Martín⁴³, Anaut⁴⁴, Carbonell⁴⁵ y Luna⁴⁶; el CEIP La Navata con la investigación de Feito⁴⁷; así como las Comunidades de aprendizaje, trabajadas por Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R.⁴⁸; VV.AA.⁴⁹; Castro, M^a. M, Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. y Zapico, M^a. H⁵⁰; Ferrer⁵¹; Flecha y Larena⁵²; y por último, Botton⁵³. En cuanto a las de ámbito concertado, destacar el centro O`Pelouro con investigaciones de Molina⁵⁴, Álvarez⁵⁵, Ubeira y Rodríguez⁵⁶ y Castro y Herrero⁵⁷. Y respecto a las pertenecientes al ámbito privado, señalar la escuela El Roure con trabajos de

⁴² Anaut, L. y otros (1979). *La escuela que no pudo ser*. Barcelona: Zero (Col. "promoción del pueblo").

⁴³ Martín, E. (2011). La estructura organizativa como estrategia de intervención: Sistema Amara Berri. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 19, nº 4, pp. 25-28.

⁴⁴ Anaut, L. (1989). *En una escuela pública. La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

⁴⁵ Carbonell, J. (1995). Centro de innovación educativa "Amara Berri". La globalización como proceso vital. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235, 28-35.

⁴⁶ Luna, F. (2001). Loli Anaut. La escuela Amara Berri como proyecto vital. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 303, pp. 44-50.

⁴⁷ Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación*, nº 340, pp. 1147-1169.

⁴⁸ Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

⁴⁹ VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

⁵⁰ Castro, M^a. M, Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. y Zapico, M^a. H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.

⁵¹ Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Revista Educar, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona*, nº 35, pp. 61-70.

⁵² Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.

⁵³ Botton, L. (2009). La sociología dialógica de las Comunidades de Aprendizaje. *Rase, Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 3, pp. 6-13.

⁵⁴ Molina, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada: Aljibe.

⁵⁵ Álvarez, Q. (211). O Pelouro: una escuela del corazón, organizada desde la cabeza. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 19, nº 4, pp. 21-24.

⁵⁶ Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1983). La vida en el Pelouro: Un mundo para niños. *Cuadernos de pedagogía*, nº 107, pp. 57-60; Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1984). Hacia la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 120, pp. 37-43; Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1997). La pedagogía interactiva en acción: la realidad de "O Pelouro" constreñida en unas frías páginas. En Molina, S., *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva* (pp. 111-130). Málaga: Ediciones Aljibe.

⁵⁷ Castro, L. y Herrero, P. (1998). El Pelouro: Una invitación a la reflexión crítica, a la reflexión dinámica y a la innovación práctica. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol.1, nº 1. Disponible en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lcs.htm> (fecha de consulta: 23 de febrero de 2012).

González⁵⁸ y Cuadernos de Pedagogía⁵⁹; la escuela Els Donyets con la publicación de Freire⁶⁰; o el centro Paideia con trabajos de Martín⁶¹, Cuevas⁶² y Carbonell⁶³.

Respecto al segundo eje temático, señalamos algunos de los principales estudios e investigaciones sobre renovación pedagógica en general y sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica en particular. Así, sobre renovación pedagógica en general encontramos estudios que muestran su historia, características teóricas, autores, experiencias y potencialidad, destacando los trabajos de Caivano y Carbonell⁶⁴, Escolano⁶⁵, Viñes⁶⁶, Mata⁶⁷, Esteban⁶⁸, Doménech⁶⁹, Marín⁷⁰, Sáenz del Castillo⁷¹, Canals, Codina, Cots, Darder, Mata y Roig⁷², ITE (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del

⁵⁸ González, B. (2003a). Escuela El Roure: materializar una ilusión. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, nº 70, pp. 21-26; González, B. (2003b). El Roure. Escuela viva. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, nº 71-72, pp. 92-99; y González, B. (2004). El Roure: una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, pp. 30-35.

⁵⁹ Cuadernos de Pedagogía (1999). La Casita, una alternativa en la primera infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 283, pp. 28-36.

⁶⁰ Freire, H. (2004). El duende de Els Donyets. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 341, pp. 41-45.

⁶¹ Martín, J. (1990). *Desde nuestra escuela "Paideia"*. Madrid: Ediciones Madre Tierra; Martín, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia; Martín, J. (2006). *Paideia. 25 años de educación libertaria*. Madrid: Ediciones Villakañeras.

⁶² Cuevas, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.

⁶³ Carbonell, J. (1996). El aprendizaje de la autogestión. Escuela libre "Paideia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247, pp. 38-46

⁶⁴ Caivano, F. y Carbonell, J., *op. cit.*, 1979.

⁶⁵ Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

⁶⁶ Viñes, C., *op. cit.*, 1983, pp. 94-124.

⁶⁷ Mata, M., *op. cit.*, 1984, pp. 45-60.

⁶⁸ Esteban, S., *op. cit.*, 1995-1996, pp. 433-452.

⁶⁹ Doménech Francesch, J., *op. cit.*, 1995, pp. 175-184; Doménech Francesch, J., *op. cit.*, 2003, pp. 99-110.

⁷⁰ Marín, T., *op. cit.*, 1990.

⁷¹ Sáenz del Castillo, A.A., *op. cit.*, 1999.

⁷² Canals, M^a A., Codina, M. T., Cots, J.; Darder, P., Mata, M., Roig, A. M^a (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*, Barcelona: Edicions 62.

Profesorado),⁷³ Martínez,⁷⁴ Pozo Andrés,⁷⁵ Dávila,⁷⁶ Roig,⁷⁷ Codina⁷⁸, Hernández Huerta⁷⁹, Agulló y Payá⁸⁰ y Ramos y Pericacho⁸¹.

Sobre Movimientos de Renovación Pedagógica encontramos una serie de estudios en Doménech⁸², Esteban⁸³, Lázaro Lorente⁸⁴, Costa⁸⁵, Carbonell⁸⁶,

⁷³ ITE (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). *La renovación pedagógica en el Estado Español*. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/> (fecha de consulta: 5 de enero de 2010).

⁷⁴ Martínez, J., *op. cit.*, 2003, pp. 35-38.

⁷⁵ Pozo Andrés, M^a del M., *op. cit.*, 2004, pp. 317-346; Pozo Andrés, M^a del M., y Braster, S., *op. cit.*, 2012, pp. 15-44.

⁷⁶ Dávila, P., *op. cit.*, 2005, pp. 85-104.

⁷⁷ Roig, O., *op. cit.*, 2006, pp. 75-84.

⁷⁸ Codina, M^a T. (2007). *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic: Eumo editorial.

⁷⁹ Hernández Huerta, J. L. (2012). *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*, Valladolid: Castilla Ediciones.

⁸⁰ Agulló, M^a del C. y Payá, A., *op. cit.*, 2012.

⁸¹ Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Historia y Presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una propuesta metodológica para enseñar historia de la educación. En Espigado, G., Gómez, J., De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 887-898). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz; Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea], n.º 10, pp. 143-168. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias10/289--sobre-la-renovacion-pedagogica-y-su-ensenanza-universitaria-una-propuesta-metodologica> (fecha de consulta: 20 de diciembre de 2013).

⁸² Doménech, J., *op. cit.*, 1989, pp. 63-65.

⁸³ Esteban Frades, S., *op. cit.*, 1995-96, pp. 433-452.

⁸⁴ Lázaro, L. M. (2005). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. En Candias Martins, E. (coord.): *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. V Encontro Ibérico de História de la Educación. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica* (pp. 347-394). Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul.

⁸⁵ Costa Rico, A. (2011). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma educativa en España. En Celada Perandones, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, vol. 2 (pp. 89-98). Valladolid: Universidad de Valladolid; Costa Rico, A. (2007b): El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1966). *Cadernos de História da Educação (Uberlândia)*, n.º 6, pp. 13-38; y Costa Rico, A. (1996). O movimento Cooperativo da Escola Popular Galega. *Revista Galega de Educación*, n.º 26, pp. 33-37.

⁸⁶ Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 237-255.

Codina⁸⁷, Llorente⁸⁸, Martínez⁸⁹, Milito y Groves⁹⁰, Groves⁹¹, Rogero⁹², Hernández⁹³, Moscoso⁹⁴, y por último, Monés i Pujol-Busquets⁹⁵, dando cuenta de sus orígenes, evolución histórica, caracterización pedagógica, realidad actual y repercusión en la esfera político-educativa española.

En cuanto al tercer y último eje temático, señalamos algunos de los principales estudios realizados que relacionan y estudian diversas experiencias o redes de experiencias que constituyen alternativas al modelo de escuela convencional. Así, encontramos los trabajos de García⁹⁶ estudiando ampliamente la propuesta educativa de diferentes alternativas pedagógicas, una caracterización de varias experiencias que proponen un currículum democrático como valor principal que, tal como señala la autora: “no desarrollan proyectos innovadores simplemente”⁹⁷, reflejan otra forma de hacer escuela constituyendo “alternativas pedagógicas al sistema hegemónico”⁹⁸; el amplio trabajo de Feito⁹⁹, Feito y López¹⁰⁰, y Feito y

⁸⁷ Codina, M^a. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, nº 21, pp. 91-104.

⁸⁸ Llorente, M^a. A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Revista Tabanque, Número monográfico*, nº 17, pp. 71-86.

⁸⁹ Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI*, Madrid: Miño y Dávila; y Martínez Bonafé J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español, *Investigación en la escuela*, nº 22, pp. 7-23.

⁹⁰ Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, vol. 65, nº 4, pp. 135-148.

⁹¹ Groves, T., *op. cit.*, 2009; y Groves, T. (2012). La democracia se hace así. La movilización sindical de los maestros y la democratización de la sociedad española. *Iberoamericana*, nº 46, pp. 7-22.

⁹² Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, nº 1, pp. 141-166.

⁹³ Hernández, J. M^a. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 18, pp. 81-105.

⁹⁴ Moscoso, P., *op. cit.*, 2011, pp. 255-267.

⁹⁵ Monés i Pujol-Busquets, J. (2012). La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 16, pp. 57-71.

⁹⁶ García, T. (2004). Alternativas pedagógicas democráticas. *El Nudo de la Red*, nº 3-4, pp. 2-7; García, T., *op. cit.*, 2005, pp. 27-42; García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 2, pp. 57-69.

⁹⁷ García, T. *Op. cit.*, 2005, p. 27.

⁹⁸ García, T., *Op. cit.*, 2011, p. 57.

⁹⁹ Feito, R., *op. cit.*, 2009, pp. 17-33.

¹⁰⁰ Feito, R. y López, J.I. (Coord), *op. cit.*, 2008.

Rodríguez¹⁰¹ que, dando continuidad al estudio de Apple y Beane¹⁰², se muestran diferentes experiencias dentro del territorio Español que recuperan y promueven los valores vertebradores de la democracia, señalando características y elementos de análisis y reflexión sobre la construcción de este tipo de escuelas y sus implicaciones sociales y educativas; el número monográfico sobre escuelas alternativas de Cuadernos de Pedagogía¹⁰³ donde se reflexiona sobre las mismas y se caracterizan brevemente ocho centros vigentes en la actualidad que experimentan día a día otra forma de construir el aprendizaje; el número monográfico del periódico Escuela,¹⁰⁴ dedicado a escuelas democráticas, donde varios autores exponen reflexiones y experiencias concretas; López¹⁰⁵ y sus estudios en relación a las escuelas democráticas,¹⁰⁶ sus principios, características básicas y las finalidades principales que las orienta; con base en las denominadas “escuelas libres”, Salmerón¹⁰⁷ estudia en qué consiste el movimiento de la escuela libre y la potencialidad de la figura del Educador Social en las mismas en Cataluña; la amplia y sólida caracterización y sistematización pedagógica de diferentes experiencias de Contreras¹⁰⁸ desde la pretensión de esclarecer las características, propuesta y potencialidad pedagógica de aquellas escuelas que desarrollan el currículum en función de una estructura no convencional y alternativa; la recopilación de Ledesma y

¹⁰¹ Feito, R. y Rodrigo, J. García. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas: redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.

¹⁰² Apple, M. y Beane, J., *op. cit.*, 1997.

¹⁰³ Cuadernos de Pedagogía (2012). Ocho realidades que cambian la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 428, pp. 71-79.

¹⁰⁴ Bolívar A, y García Gómez, R. (Coords.) (2008). *Escuelas democráticas*, número monográfico “Escuela”.

¹⁰⁵ López, J. I. (2005). Nacimiento y Crecimiento de las Escuelas Democráticas. Cartografía de la aldea planetaria. En VV.AA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura* (pp. 115-117). Madrid: Proyecto Atlántida-MEC; y López, J. I. (2008). Redes de Escuelas Democráticas: Principios y Referencias. *Escuela Española*, número monográfico, pp. 15-17.

¹⁰⁶ Para más información sobre la filosofía que inspira las denominadas “escuelas democráticas” y la práctica que desarrollan ver: Uztarroz, J. (2011). Las escuelas democráticas. *Revista Documentación Social*, nº 163, pp. 125-144.

¹⁰⁷ Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. En Tortosa, Mª T.; Álvarez, J. D.; Pellín, N. (Coords.) *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante (pp. 1916-1930). Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010> (fecha de consulta: 12 de diciembre de 2011).

¹⁰⁸ Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Revista Cooperación educativa/kikiriki*, nº 70, pp. 39-43; Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, pp. 12-17; Contreras, J. *Op. cit.*, 2010: 548-566.

Marrero¹⁰⁹ de diferentes alternativas pedagógicas surgidas en España durante la última etapa democrática: escuelas Waldorf, Colegio Libre Siglo XXI, Escuela Libre Paideia, Escuela El Roure, Colegio Público Trabenco, Ambiente de aprendizaje Ojo de Agua, La Casita, O`Pelouro y Comunidades de Aprendizaje...; el estudio panorámico de Collados y Rodrigo¹¹⁰ sobre diferentes “pedagogías colectivas o prácticas de autoeducación”¹¹¹, recogiendo diversos discursos sobre educación en prácticas alternativas y mostrando las principales líneas de trabajo; el trabajo de Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V.,¹¹² donde desde la búsqueda de experiencias que configuran otra forma de hacer escuela y que constituyen alternativas al modelo curricular hegemónico, desarrollan varias experiencias innovadoras, destacando sus rasgos comunes y descriptores principales; la publicación de Carbonell¹¹³ donde reflexiona sobre aquellas pedagogías “no oficiales” que, “surgidas y protagonizadas por el profesorado, pueden ser calificadas de innovadoras, renovadoras, progresistas o alternativas, con todas sus debilidades y potencialidades”¹¹⁴; y por último, el artículo de Mateu¹¹⁵ sobre las principales circunstancias, retos y posibilidades que rodea a las escuelas alternativas.

Como se pone de manifiesto a través de la amplia revisión bibliográfica expuesta, el estudio de la renovación pedagógica y los Movimientos de Renovación Pedagógica, así como de investigaciones sobre experiencias educativas concretas, cuenta con una importante literatura pero aún presenta lagunas sobre estudios que cubran el marco geográfico y temporal que esta tesis pretende implementar, como es la actualidad de la CAM.

¹⁰⁹ Ledesma, M. y Marrero, J. (2011). Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”. En VV.AA. (2011). *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español, cuaderno 6* (pp. 182-193). Disponible en: <http://ayp.unia.es> (fecha de consulta: 20 de enero de 2012).

¹¹⁰ Collados, A. y Rodrigo, J. (traductores) (2011). *Pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación: una aproximación a las líneas y discursos sobre prácticas educativas alternativas en nuestros días*. En VV.AA. *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español, cuaderno 6* (pp. 251-271). Disponible en: <http://ayp.unia.es> (fecha de consulta: 20 de enero de 2012).

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 252.

¹¹² Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V., *op. cit.*, 2010, pp. 5-20.

¹¹³ Carbonell, J. (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, pp. 110-113.

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 110.

¹¹⁵ Mateu, J., *op. cit.*, 2011, pp. 17-20.

2.3. Preguntas de investigación.

Atendiendo a la naturaleza descriptiva del presente trabajo, su objetivo persigue identificar y describir características que permitan generar conocimiento.¹¹⁶ A continuación se exponen los interrogantes de investigación - que también presentan una naturaleza descriptiva, exploratoria y explicativa¹¹⁷:-

1. ¿Cuáles son los principales retos y problemas socio-educativos actuales?
2. ¿Qué autores, movimientos y experiencias han gestado, configurado e inspirado la renovación pedagógica actual en España y en la CAM?
3. ¿Cómo se ha desarrollado históricamente la renovación pedagógica en España y concretamente en la CAM, desde finales del Siglo XIX hasta la actualidad, a través de las escuelas más relevantes?
4. ¿Qué experiencias escolares significativas existen en la actualidad en la CAM, tanto de titularidad pública, como concertada y privada? ¿Cuáles son las similitudes y características pedagógicas distintivas de cada una de ellas?
5. ¿Cuál es la situación actual de la renovación pedagógica de la escuela en la CAM? ¿Qué tipo de dificultades encuentran estos centros en la realización de su proyecto educativo?
6. ¿Existe coherencia pedagógica entre la cotidianidad educativa que se observa en el centro, el discurso pedagógico mantenido por los principales artífices y responsables pedagógicos y el discurso formal que muestran los proyectos educativos institucionales que se elaboran desde los centros?

¹¹⁶ Sabariego, M. y Bisquerra, R., *op. cit.*, 2004, pp. 89-125.

¹¹⁷ Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS Universitaria.

2.4. Objetivos.

“Decidir si se va a formular una hipótesis o se va a fijar un objetivo no se hace a la ligera. Primero hay que saber qué es un objetivo y qué es una hipótesis”¹¹⁸.

En función del estado de la cuestión, del tipo de problema teórico que se desarrolla y del sentido del estudio, el tipo de tesis doctoral que más se ajusta a las preguntas de investigación que se plantean se vertebra desde objetivos, concretamente a través de objetivos de tipo descriptivo¹¹⁹. Tal como señala Giroux y Tremblay “esta diferencia entre la verificación sistemática de una explicación, por una parte, y la búsqueda de explicaciones posibles, por otra, corresponde bastante bien a la diferencia entre la investigación científica dirigida a la verificación de una hipótesis, por una parte, y la investigación destinada a alcanzar un objetivo, por otra”¹²⁰. En coherencia, se propone alcanzar un objetivo, no verificar una hipótesis, ya que se dispone de preguntas, no de afirmaciones previas.

En definitiva, una vez revisado el estado de la cuestión, los interrogantes de investigación que guían el trabajo permiten formular los siguientes objetivos de investigación, concretados en un objetivo general y seis objetivos específicos:

Objetivo General:

- Estudiar, analizar y sistematizar la actualidad de la renovación pedagógica en la CAM, a través de las escuelas más emblemáticas¹²¹ y representativas del panorama educativo.

¹¹⁸ Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de cultura económica, p. 65.

¹¹⁹ Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

¹²⁰ Giroux, S. y Tremblay, G. Op., cit., 2004, p. 66.

¹²¹ Entendiendo por escuelas emblemáticas a aquellas iniciativas (en materia de renovación pedagógica) para las que hay diferentes estudios que las identifican como de especial relevancia y trascendencia pedagógica, que en muchos casos han servido de incentivo o modelo de otras, que existe un reconocimiento claro y un amplio consenso entre diferentes personalidades académicas vinculadas con el estudio de la renovación pedagógica sobre su considerable significatividad e impacto, que se encuentran en diferentes bases de datos y redes de experiencias, y por último, que evidencian una clara solidez y renovación en su proyecto educativo y en su trayectoria histórica.

Objetivos Específicos:

1. Reconocer los principales retos y problemas socio-educativos del Siglo XXI.
2. Identificar los autores, proyectos, movimientos y experiencias educativas claves que han inspirado y configurado la renovación pedagógica en España, y más concretamente en la CAM.
3. Analizar la evolución histórica de la renovación pedagógica en España y de forma específica en la CAM (finales del Siglo XIX y transcurso del Siglo XX) a través de las escuelas más emblemáticas.
4. Recopilar, sintetizar y diferenciar las principales escuelas en funcionamiento en el curso académico 2012-2013, describiendo y analizando sus idearios pedagógicos y propuestas metodológicas.
5. Comprender la situación actual de la renovación pedagógica de la escuela en la CAM y las principales dificultades que encuentran estos centros en la realización de su proyecto educativo.
6. Conocer el grado de coherencia pedagógica existente entre la cotidianidad educativa de los centros, el discurso pedagógico mantenido por los principales responsables pedagógicos y el discurso formal plasmado en los proyectos educativos institucionales de los centros.

Como consecuencia, los objetivos que se plantean albergan una triple pretensión: actual, histórica y teórica. Actual, en cuanto que la intención principal persigue obtener una nítida visión panorámica del presente en la CAM. Histórica, ya que no se olvida la comprensión de la realidad desde su proyección histórica, así, se recoge y analiza la evolución histórica de la renovación pedagógica a través de las escuelas e iniciativas más representativas, describiendo sus influencias principales e imprimiéndolas en su contexto. Y por último, teórica, debido a que se pretende sintetizar la propuesta pedagógica de las mismas imprimiéndolas en el contexto de los retos socio-educativos actuales.

Por tanto, esta tesis se inscribe dentro del campo de la Teoría e Historia de la Educación, sirviéndose y empleando para alcanzar sus objetivos de diferentes disciplinas teóricas: Pedagogía Social, Historia de la Educación, Teoría de la Educación, Historia de España, Sociología de la Educación, Antropología de la Educación, Didáctica, Política de la Educación y Pedagogía General.

A partir de estos objetivos se pretende aumentar el marco de reflexión y discusión teórica en materia socio-educativa; contribuir a la continua mejora en la formación teórica y práctica de los futuros educadores, docentes, pedagogos e investigadores en materia de renovación pedagógica; y potenciar, en definitiva, un camino de renovación y re-orientación de la institución escolar, generando un espacio fértil de reflexión y un imaginario pedagógico diferente que favorezca la democratización de la escuela y la sociedad¹²². Por último, señalar que esta tesis quiere ser punto de partida y apoyo sólido a futuras investigaciones sobre la temática.

2.5. Definición y delimitación analítica de conceptos clave.

Introducción.

La constante e inagotable realización del ser humano, su indefinición vital y su constitución como ser en continua formación, le define como ser necesitado de educación para su crecimiento, desarrollo y maduración general de todas sus potencialidades. La educación, por tanto, se impone como una necesidad vital y esencial para el ser humano. La escuela como institución educativa, es uno de los bastiones y logros históricos indudables de la modernidad. Hito que debe re-adaptarse y re-construirse constantemente a los nuevos retos que impone la complejidad de las sociedades actuales.

¹²² Tal como señala Domínguez: "Necesitamos una escuela democrática para una sociedad democrática. La escuela democrática debe preparar ciudadanos demócratas, capaces de profundizar la democracia política, la democracia cívica y la democracia económica como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la participación, de la corresponsabilidad, del autogobierno y de la autogestión hasta donde sea posible en los distintos ámbitos". Domínguez, J. (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Reflexión de acción educativa y colectivo escuela abierta de Getafe. Federación movimientos de renovación pedagógica de Madrid, p. 3.

Educación no es una simple tarea técnica o instrumental, implica necesariamente partir de un discurso antropológico, es decir, de la construcción imaginaria de una determinada concepción del ser humano y de la sociedad. La historia de la educación muestra los diferentes y constantes cambios que ha experimentado la escuela de acuerdo a los diferentes periodos históricos y socio-políticos que se han sucedido y las distintas concepciones antropológicas y sociológicas del hombre y la sociedad.

En conclusión, desde esta delimitación de la institución escolar como construcción socio-histórica en permanente cambio, en la que es posible la transformación en orden a la mejora de la misma, se comprende esta investigación y se desprenden los siguientes conceptos clave.

Escuela alternativa.

Durante los últimos veinte años, el término alternativo aplicado al ámbito de la educación se ha aplicado de manera indiscriminada a una amplia variedad de programas y su significado se ha visto ensombrecido,¹²³ generando confusión entre los educadores, los estudiantes y el público en general. Es un término difuso que no ayuda mucho por sí mismo en la aclaración y delimitación analítica de su significado. De esta forma, una revisión bibliográfica sobre la literatura reciente permite afirmar que una definición clara de la educación alternativa, todavía no existe¹²⁴.

No obstante, a pesar de esta ambigüedad, se intentará la aproximación a la realidad que engloba estableciendo un escenario teórico mínimo de comprensión. En este sentido, Miller¹²⁵ establece cinco características básicas comunes a muchas alternativas educativas contemporáneas:

1. Respecto a cada persona.

¹²³ Kellmayer, J. (1995). *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks, California: Corwin Prensa.

¹²⁴ Lange, C. M y Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: A brief history and synthesis*. Alexandria, Virginia: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education.

¹²⁵ Miller, R., *op. cit.*, 2008.

2. Equilibrio.

3. Descentralización de la autoridad.

4. No interferencia entre las esferas política, económica y cultural.

5. Visión holística del mundo.

Para la caracterización del término alternativo en relación al ámbito escolar, encontramos diferentes definiciones extraídas de fuentes diversas, definiciones que nos permiten aproximarnos a una primera caracterización y delimitación pedagógica:

- Escuelas públicas o privadas que mantienen un plan de estudios especial, ofreciendo un programa más flexible de estudio que una escuela tradicional.¹²⁶
- Centro de enseñanza con un plan de estudios no tradicional.¹²⁷
- Por último, encontramos en Schaub y Zenke¹²⁸ la siguiente definición:

“Centros escolares que se desvían total o parcialmente, en lo que hace a objetivos, organización de la escuela y de las clases, contenidos didácticos, formas de enseñanza y aprendizaje, medios, vida escolar y trabajo de los padres, de las características unitarias de las escuelas estatales al uso y que, de este modo, ofrecen otra posibilidad de enseñanza y aprendizaje”.¹²⁹

De acuerdo a Husen y Postlethwaite¹³⁰, las alternativas a la escuela convencional han estado caracterizadas en EE.UU. por tres etapas:

1. Primera etapa: primeras alternativas educativas producidas fuera del sistema público escolar, surgidas en 1960 como respuesta a las nuevas aspiraciones y estilos de vida de la época y el momento histórico. Solían estar denominadas “escuelas libres”.

¹²⁶ Disponible en: www.dictionary.com (fecha de consulta: 10 de enero de 2012).

¹²⁷ Disponible en: www.webcitacion.org (fecha de consulta: 30 de diciembre de 2011).

¹²⁸ Schaub, H. y Zenke, K. (1995). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 71.

¹³⁰ Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Volumen 4. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Vicens-Vives.

2. Segunda etapa: estructuras alternativas dentro de la Educación Pública (alrededor de 1970). Las primeras experiencias fueron adaptaciones de las escuelas libres al marco del sistema público. Estas escuelas mantenían una imagen negativa, ya que a menudo se entendían como “vertederos de estudiantes con problemas”¹³¹.
3. Tercera etapa: fase que llega hasta la actualidad donde hay una normalización de las alternativas. Amplia oferta de estructuras y estilos alternativos de escuelas, no sólo para los denominados como problemáticos sino para todos los estudiantes ante la diversidad de estilos de aprendizaje, realidad y alumnado.

Se observa como las experiencias escolares alternativas hacen referencia a aquellas escuelas que “se salen de lo convencional, de lo previsible, de lo considerado como lo normal y quizás esto ya nos anuncia que no se trata de – innovaciones- o alteraciones parciales dentro de un sistema convencional de escolaridad”¹³². El término alternativo aplicado a la escuela es una construcción teórica que engloba y se ejemplifica a través de experiencias que constituyen prácticas profundamente diferenciadas frente al modelo convencional de escuela. Experiencias que, en el trasfondo de todas ellas, mantienen “una serie de referentes psicológicos, pedagógicos e incluso sociales que parecen tener cierta afinidad”¹³³, pero con perfiles pedagógicos no homogéneos entre sí, ya que representan nuevas búsquedas pero no los mismos hallazgos, y responden a un mismo posicionamiento pedagógico inicial, sin la misma interpretación y resolución¹³⁴.

Una revisión analítica de carácter global en torno a las características y bases teóricas principales que configuran las denominadas escuelas alternativas descubre varios autores que lo estudian:

¹³¹ *Ibid.*, p. 2347.

¹³² Beresaluze, R., *op. cit.*, 2008, p. 139.

¹³³ Mateu, J., *op. cit.*, 2011, p. 18.

¹³⁴ Contreras, J., *op. cit.*, 2010.

- Contreras¹³⁵ establece las siguientes características: pretenden atender lo que se entiende como nuclear en un espacio educativo (desarrollo holístico del niño interrogándose por las posibilidades cotidianas de su implementación); especial preocupación por la generación de ambientes que propicien mayores grados de libertad; construcciones físicas que favorecen una concepción del espacio con amplios márgenes de movimiento; extenso abanico de experiencias donde el niño puede elegir y en las que la libre expresión se considera esencial; especial atención a la observación y la escucha de niños y niñas; cotidianidad presentada como construcción y búsqueda de sentido; y por último, fusión entre vida y aprendizaje.
- De acuerdo a las bases psicopedagógicas que las orienta, Salmerón¹³⁶ las resume en las siguientes: pedagogía viva, naturalismo pedagógico, metodología experimental o vivencial, auto-aprendizaje, acompañamiento y educación emocional, currículo generado en la acción y preparación de ambientes adecuados.
- Beresaluce,¹³⁷ basándose en la información de Contreras¹³⁸, establece seis características: escuelas pequeñas, convivencia inter-edades, no linealidad de crecimiento y aprendizaje, libertad y responsabilidad, aprendizaje orgánico, y por último, respeto profundo por la infancia y la juventud.
- En relación a los valores que sustentan la democracia en los modelos pedagógicos alternativos, García¹³⁹ identifica los siguientes: autodeterminación y autorregulación, negociación compartida, participación y colaboración.

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ Salmerón, S., *op. cit.*, 2010.

¹³⁷ Beresaluce, *op. cit.*, 2008, p. 138.

¹³⁸ Contreras, J., *op. cit.*, 2004, pp. 12-17.

¹³⁹ García, T., *op. cit.*, 2005, pp. 27-42.

- Korn¹⁴⁰ refiere varias características sobre las escuelas alternativas americanas: participación activa de estudiantes y padres, desarrollo de la responsabilidad, confianza y respeto mutuo entre profesores y estudiantes y fomento de la creatividad, la curiosidad y el aprender a aprender en detrimento de la importancia asignada al aprendizaje de contenidos.
- Finalmente, rescatamos de Nagata¹⁴¹ algunas de las coordenadas que determina para entender lo que denomina como educación alternativa: carácter público (relativamente independiente y autónomo de mercados y gobierno), capacidad de innovación, complementariedad, diversidad y pluralismo.

En España, el término “escuela alternativa” se ha usado indistintamente para denominar aquellas escuelas que, insertadas dentro de la renovación pedagógica española, han desarrollado prácticas pedagógicas que se vertebraban en torno a una caracterización de la institución escolar (con efecto en la totalidad de los actores, escenarios y estructuras involucradas), básicamente más activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta al exterior.

En suma, atendiendo a las diferentes definiciones y estudios mostrados en la presente investigación, cuando se habla de “escuelas alternativas” se entienden aquellas escuelas que, tanto en el ámbito público, concertado o privado, se desplazan total o parcialmente del modelo escolar tradicional¹⁴² en: estructura, contenidos culturales y organización didáctica y estrategias de aprendizaje.

¹⁴⁰ Korn, C. V., *op. cit.*, 1991.

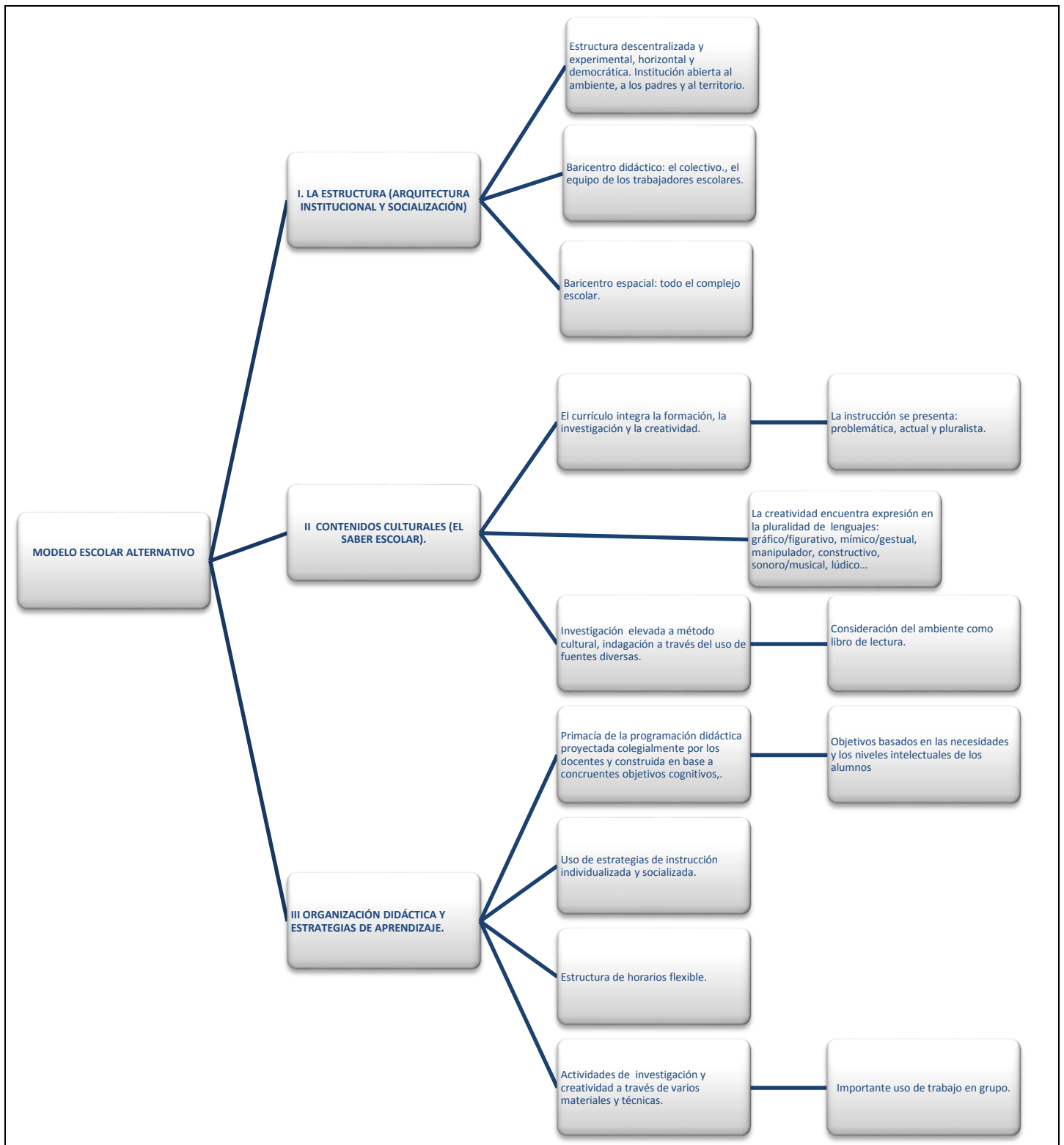
¹⁴¹ Nagata, Y. (2006). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific region*. Netherlands: Springer.

¹⁴² El concepto de escuela tradicional queda claramente caracterizado en el siguiente punto.

Esta definición se desarrolla y especifica más ampliamente a través de la distinción que Frabboni¹⁴³ establece sobre las características del modelo escolar alternativo que se desarrolla en el siguiente cuadro esquemático:

¹⁴³ Frabboni, F. (1998a). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.

GRÁFICO 1. MODELO ESCOLAR ALTERNATIVO¹⁴⁴



¹⁴⁴ Fuente: Elaborado a partir de Frabboni, *op. cit.*, 1998a.

Escuela tradicional.

El concepto de escuela tradicional como construcción teórica, ha variado constantemente a lo largo de la historia, siendo un término con implicaciones semánticas y teóricas difíciles de delimitar atendiendo a su ambigüedad epistemológica.

Sin embargo, el estudio histórico de la educación pone de relieve connotaciones relativamente claras sobre las manifestaciones teóricas y prácticas de este concepto. Algo mucho más evidente si se concreta la mirada sobre la historia contemporánea de la educación en Europa, donde sus implicaciones prácticas manifiestan unos patrones pedagógicos comunes: elevada burocracia, escasa relación del centro con el contexto, uso excesivo de la clase magistral, verticalidad en la relación educativa, escasa participación de padres/madres...

Por consiguiente, en la presente investigación se entenderá como instituciones escolares de educación primaria que siguen un modelo escolar tradicional o convencional al conjunto de centros públicos, concertados o privados que, con mayor o menor intensidad, mantienen y desarrollan las características que Frabboni¹⁴⁵ establece para delimitar y acotar las particularidades del modelo escolar tradicional¹⁴⁶. Modelo que se articula en función de tres pilares básicos que se pasan a desarrollar:

¹⁴⁵ *Ibíd.*

¹⁴⁶ También nos servimos de las características que establecen Feito, R. y Soler, V., *op. cit.*, 2011, pp. 137-158. Así, según estos autores, en las metodologías tradicionales el alumno: imita y copia, se limita a memorizar y a reproducir, aprende cosas sin utilidad o sentido especial para él, asiste a un aprendizaje pasivo (siguiendo linealmente los contenidos establecidos por el libro de texto o el profesor), no se siente motivado, y por último, tiene un rol eminentemente pasivo.

1. Estructura (arquitectura institucional y socialización)

El modelo de escuela tradicional sostiene una estructura centralista, burocrática -todas las decisiones corresponden a la administración-, verticalista y jerárquica; separada del ambiente social -externamente, ambiente socio-cultural evitado; internamente, sin participación de padres y madres-; el centro didáctico es el docente solitario, según lógica “individualista”; y por último, el baricentro espacial es la clase -el aula como centralidad didáctica, horario escolar consumido en su totalidad en el aula-.

2. Contenidos culturales (el “saber” escolar).

Hay un dominio de un currículo fundado en la información, en la transmisión de un saber dado -depositario, inactual, unilateral-; la instrucción es: depositaria, revelada, dogmática, inalterable por la evolución histórica, inactual -en cuanto saber expropiado del presente histórico-, unilateral y hegemónica; prevalece una investigación banalizada en experiencia episódica; la investigación sobre el presente histórico se limita a los contenidos inusuales; y por último, dominio de una creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.

3. La didáctica (organización didáctica y estrategias del aprendizaje).

Se da una primacía del programa, del plano de trabajo individual del docente, del uso del manual, de la lección y de los ejercicios individuales. Asimismo, la estructura de horarios es rígida, las experiencias de investigación, creativas y lúdicas se relegan a la tarde, una vez finalizada la escuela.

Renovación Pedagógica.

En la tradición cultural y pedagógica española, las prácticas de renovación pedagógica han representado una manera diferente, crítica y transformadora de entender la escuela, una actitud que ha promovido la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía dicha institución a los retos educativos

que la sociedad planteaba¹⁴⁷ en cada momento histórico. Tal como señala Rabadán y Hernández,¹⁴⁸ la renovación pedagógica impulsada en Europa alberga en sus coordenadas centrales de actuación la superación de una metodología donde la enseñanza quede reducida y relegada a la mera transmisión de contenidos y las materias constituyen el centro de la formación.

La renovación pedagógica tiene una dimensión técnico-pedagógica, quizás la más llamativa socialmente, ya que renovar pedagógicamente es cambiar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y eso supone cambiar lo que se hace en las escuelas. Esta dimensión se observa nítidamente en parcelas que históricamente han sido poco atendidas por la escuela tradicional, nuevas áreas de conocimientos y formas de expresión que cultivan dimensiones distintas del ser humano, es la búsqueda de un proyecto educativo más multidimensional frente a una escuela tradicional, mucho más académica y unilateral en la formación.¹⁴⁹

En coherencia, partiendo de la necesidad de buscar incesantemente mayor calidad¹⁵⁰ y adecuación de la respuesta educativa a la realidad social, la renovación pedagógica es un concepto amplio y flexible que ha estado siempre íntimamente ligado al contexto histórico, político y social. En definitiva, es un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado¹⁵¹, representando una actitud crítica constante que, a lo largo de la historia, se ha mostrado favorable a la mejora de la institución escolar, y en última instancia, a la educación en su conjunto.

¹⁴⁷ ITE, *op. cit.*

¹⁴⁸ Rabadán, J. A. y Hernández, E. (2012). Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, nº 6 (pp. 1-11). Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6> (fecha de consulta: 1 de septiembre de 2012).

¹⁴⁹ Gimeno Sacristán, extraído de la conferencia inaugural del 2º Congreso M.R.P, celebrado en Gandía los días 24-29 abril de 1.989.

¹⁵⁰ Doménech, J., *op. cit.*, pp. 175-184.

¹⁵¹ Caivano, F. y Carbonell, J., *op. cit.*, 1979.

En España este movimiento crítico de mejora y renovación de la escuela ha generado la organización de diferentes grupos críticos de docentes auto-organizados (Movimientos de Renovación Pedagógica) y múltiples actividades e iniciativas (como las emblemáticas Escuelas de Verano). Una plural, discontinua, heterogénea e intensa actividad que constituye, en definitiva, la rica historia de la renovación pedagógica española.

Respecto al tema que nos ocupa, este posicionamiento crítico y de renovación ha cristalizado en la construcción de diferentes iniciativas escolares, muchas veces denominadas “escuelas alternativas”. Siempre en permanente búsqueda de una escuela, en términos generales: más activa, democrática y abierta al exterior.

Movimientos de Renovación Pedagógica.

“Nuestros Movimientos de Renovación Pedagógica son la concreción de un particular devenir histórico, y la forma concreta que en el espacio de la escuela toman las luchas emancipatorias –sociales y profesionales- del sector más vanguardista de los trabajadores de la enseñanza”¹⁵².

Para la comprensión de la renovación pedagógica, el estudio de la contribución realizada por los Movimientos de Renovación Pedagógica es incuestionable, pero no exclusiva¹⁵³. La renovación pedagógica no queda reducida al ámbito de los Movimientos de Renovación Pedagógica “por muy significativa que fuera su contribución”¹⁵⁴.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica son “grupos autónomos y auto-organizados de docentes de diversas etapas educativas, nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo

¹⁵² Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia, p. 12.

¹⁵³ Doménech, J., *op. cit.*, 2003, pp. 99-110.

¹⁵⁴ Hernández, J. M^a, *op. cit.*, 2011, p.84.

de Escuela pública que responda a la urgencia de hacer real el derecho ciudadano a la educación de todos los seres humanos”¹⁵⁵.

La historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica se encuentra íntimamente ligada a la historia de la transición española¹⁵⁶. Éstos, se extienden por toda la geografía española insertados dentro de los movimientos críticos de profesores y profesoras, formando parte de un movimiento social más amplio, el de la renovación pedagógica y la transformación de la escuela. Por tanto, los Movimientos de Renovación Pedagógica se entienden, junto a otros movimientos sociales, desde el compromiso de la transformación social y partiendo de la premisa de que no hay teoría y práctica pedagógica al margen de la realidad social¹⁵⁷.

En resumen, Tal como señala Pérez¹⁵⁸:

“Simplemente basándonos en el Diccionario de la RAE tenemos que mientras innovación es mudar o alterar algo, introduciendo novedades, renovación, por el contrario, es sustituir una cosa vieja, o que ya ha servido, por otra nueva de la misma clase. A la vista de lo cual, como comprenderéis, es fácilmente entendible como los MRPs nos llamamos así y no MIPs. Porque lo que pretendemos no es mudar, sino sustituir..., lo que intentamos es cambiar el modelo, no arreglarlo para que pase la ITV; también es igualmente entendible que desde otras instancias se hable más de innovación...”¹⁵⁹.

Así pues, ante estas consideraciones, distinguimos entre renovación pedagógica y movimiento de renovación pedagógica de la siguiente forma:

¹⁵⁵ Rogero, J., *op. cit.*, 2010, p. 141.

¹⁵⁶ Sáenz del Castillo, A.A., *op. cit.*, 1999.

¹⁵⁷ Llorente, M^a. A., *op. cit.*, 2003, pp. 71-86.

¹⁵⁸ Pérez, E. (2012). Escuela y Movimientos de Renovación Pedagógica. Conferencia “Día de la Facultad” (pp. 1-15). Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, 27 de noviembre de 2012.

¹⁵⁹ *Ibíd*, p. 5.

Renovación Pedagógica:

- Conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, favorable a la mejora de los procesos educativos y la institución escolar en general

Movimientos de Renovación Pedagógica.

- Grupos autónomos, críticos y organizados de docentes de diferentes etapas educativas que forman parte de una amplia corriente de opinión favorable a la renovación pedagógica y la transformación de la escuela

Escuela graduada.

El modelo de escuela actual, como institución y organización social, con una particular delimitación de funciones, medios, objetivos, roles y empleos; una ordenación del espacio, del tiempo y los cuerpos que la ocupan; y unos rituales, símbolos y significados compartidos concretos, no es el único modelo posible de escuela, la única organización que puede calificarse como escolar¹⁶⁰. La escuela, como toda institución, ha ido cambiando y modificando sus prácticas y coordinadas identitarias y organizativas a medida que la sociedad y la historia han ido avanzando y evolucionando a diferente ritmo e intensidad, dependiendo de la zona geográfica, del momento histórico, de criterios políticos, etc.

La historia del actual modelo de centro de educación primaria, tal y como señala Contreras¹⁶¹, podría contarse como “la historia de la victoria o del éxito del modelo de escuela graduada”¹⁶². La escuela graduada pública se estableció en España, a modo de ensayo organizativo y pedagógico en 1898 a través de

¹⁶⁰ Viñao, A., *op. cit.*, 1990.

¹⁶¹ Contreras, J., *op. cit.*, 2003, pp. 39-43.

¹⁶² *Ibid.*, p. 40.

un Real Decreto con fecha de 23 de septiembre de dicho año. Su implementación se circunscribe dentro de las ideas regeneracionistas y de renovación educativa surgidas en España a raíz de la crisis de 1898 y la búsqueda del orden y la racionalidad, en contraposición a la escuela anterior, entendida como caótica. Pronto las escuelas graduadas se convirtieron “en una de las banderas del regeneracionismo”¹⁶³, la piedra fundamental de la renovación e innovación pedagógica española.

Se presentaba como un nuevo modelo escolar que sintonizaba con las prácticas implementadas en diferentes países europeos y que no sólo era una nueva organización escolar, era la solución y el remedio a los problemas de la educación primaria¹⁶⁴. Así, se distinguía entre escuela unitaria (escuela-aula donde un solo maestro atendía a todos los alumnos de todo tipo de edad y nivel) como antigua y escuela nueva (escuela con aulas de acuerdo a una separación de niveles, edades...) como graduada. La primera escuela graduada en territorio español aparecerá en Cartagena (Murcia) el 9 de diciembre de 1900.

En definitiva, este modelo de escuela surgió como una innovación pedagógica que posibilitaba nuevas prácticas escolares¹⁶⁵. Asimismo, generó una serie de transformaciones que, siguiendo a Contreras¹⁶⁶ y Viñao¹⁶⁷, se resumen a través de las siguientes características principales: mayor racionalidad organizativa; naturaleza escolar basada en la graduación y la clasificación; nueva concepción del edificio escolar, del currículum, las tareas, la evaluación, la promoción, los tiempos y los contenidos (asociados a la idea de orden, graduación, secuencia y

¹⁶³ Viñao, *op. cit.* 1990, p. 15.

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ Los poderes públicos consideraron Madrid como epicentro y modelo desde el cual se expandirían las ideas de innovación pedagógica al resto de España. Así, se crearon diferentes graduadas modélicas regidas por Patronatos escolares donde se desarrollaban iniciativas curriculares innovadoras, una organización del mobiliario escolar diferente, uso de material escolar distinto... dos de estas graduadas emblemáticas fueron el Grupo Escolar Cervantes y el Grupo Escolar Príncipe de Asturias. Pozo, M^a del M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del Siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español? *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, nº 2, pp. 211-248.

¹⁶⁶ Contreras, J., *op. cit.*, 2010.

¹⁶⁷ Viñao, *op. cit.* 1990.

progresión lineal); y por último, una nueva idea de la promoción escolar donde se fijaban pruebas que aseguraban el nivel alcanzado.

Innovación educativa.

Etimológicamente el término innovación nos lleva a significados que denotan la introducción de elementos originales, de algo reciente e inédito. Concretamente cuando hablamos de innovación en educación estamos refiriéndonos a la introducción de elementos programáticos y curriculares novedosos, acciones pedagógicas con sentido e intencionalidad transformadora¹⁶⁸.

Entre innovación y reforma existen significativas diferencias atendiendo a la magnitud de la transformación que se pretende implementar. Por ello, si hablamos de innovación localizamos nuestro cambio en los centros y aulas; si nos referimos a reformas, situamos nuestro cambio y contexto de actuación en un terreno más amplio, hablamos de estructura, y por ende, del sistema educativo en su conjunto¹⁶⁹.

La innovación requiere de intencionalidad y planificación, aportando novedad en orden a producir mejora. Existe un amplio consenso que entiende la innovación educativa como acciones vinculadas a actitudes y procesos para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa. Según Carbonell¹⁷⁰, los componentes, objetivos y elementos que se pueden distinguir en los procesos ligados a la innovación educativa son:

- El cambio y la innovación son experiencias particulares que adquieren un significado en la práctica.

¹⁶⁸ Imbernón afirma que “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”. Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata, p. 64.

¹⁶⁹ Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata: Madrid.

¹⁷⁰ *Ibíd.*

- La innovación permite elaborar relaciones significativas entre diferentes saberes.
- La innovación intenta convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
- La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre la cotidianidad del aula.
- La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, propia del mundo del trabajo.
- La innovación amplía el marco de autonomía pedagógica de centros y profesores.
- La innovación se ejerce desde el intercambio y la cooperación y no desde el aislamiento.
- La innovación apela a las razones, fines y continuo replanteamiento de la educación de acuerdo a los diferentes contextos.
- La innovación trata de no disociar teoría y práctica.
- La innovación permite que afloren deseos e inquietudes en el alumnado.
- La innovación facilita la adquisición de conocimiento y comprensión del mismo.
- La innovación genera movimiento intelectual permanente.
- En la innovación no hay instrucción sin educación.

De este modo, en conformidad con Carbonell¹⁷¹, entendemos la innovación educativa como un proceso, no una actividad puntual, cuyo propósito es replantear “la realidad vigente modificando concepciones y actitudes, alterando

¹⁷¹ Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal (Coord.) *La innovación educativa* (pp. 11-26), Madrid: Akal.

métodos e intervenciones y mejorando o transformando según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”¹⁷².

En conclusión, la innovación trata de introducir, en una línea renovadora, “nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”¹⁷³. Por tanto, en coherencia con lo expuesto, a lo largo de la investigación se entenderá el concepto de innovación como procesos de mejora “a nivel micro” en las escuelas (proyectos en el aula, programaciones didácticas...) que forman parte de un movimiento mayor, el de la renovación pedagógica.

2.6. Metodología.

Introducción.

“La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa”¹⁷⁴.

La complejidad y naturaleza de los fenómenos educativos impone un tipo de investigación¹⁷⁵ que debe albergar un carácter pluri-paradigmático¹⁷⁶, pluri-

¹⁷² *Ibid.*, p. 12.

¹⁷³ Carbonell, *op. cit.*, 2001, p. 17.

¹⁷⁴ Olabuenaga, J. I., y Ispizua, M^a. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao, p. 61.

¹⁷⁵ La investigación científica trata de comprender, describir, explicar y actuar sobre la realidad comenzando “en el lugar mismo en que la experiencia y el conocimiento ordinario dejan de resolver problemas”. Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel, p. 20. Sin embargo, no toda actividad que busque estos fines puede denominarse como científica, hay una serie de requisitos que deben cumplirse. Tal como señala el mismo autor, es en el uso del método científico donde reside “la diferencia que existe entre la ciencia y la no ciencia”. Bunge, M. (1988). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte, p.29. Asimismo, según Eco (2001) una investigación es científica cuando cumple los siguientes requisitos: la investigación versa sobre un objeto reconocible y definido; la investigación tiene que decir sobre este objeto cosas que todavía no han sido dichas; la investigación tiene que ser útil a los demás; y por último, la investigación debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de la hipótesis que se presenta. Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa: Barcelona.

¹⁷⁶ En la actualidad, el hecho de aceptar la complementariedad de paradigmas (sin pretender omitir las diferencias epistemológicas) permite una elección más abierta y adaptada de los métodos de investigación. En este sentido, el paradigma de partida sigue teniendo relevancia crucial, pero lo que no debe ocurrir, a partir de ese momento, es que el paradigma determine totalmente la elección de unos métodos en detrimento de otros. Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

metodológico y multidisciplinar¹⁷⁷; algo que hace necesario utilizar múltiples métodos de investigación y coordinar el estudio de varias disciplinas científicas¹⁷⁸.

La presente investigación se contextualiza dentro del área de la educación, adoptando una perspectiva teórica de lectura crítica de los procesos educativos. En este sentido, la metodología implementada es cualitativa¹⁷⁹, el carácter fundamentalmente teórico, su orientación descriptiva y el sentido esencialmente exploratorio.

A continuación se va a proceder a exponer lo siguiente: introducir brevemente los fundamentos de la investigación educativa y la investigación histórico-educativa, justificar la elección de los instrumentos de investigación, explicitar el proceso metodológico mantenido, describir la implementación, utilización y finalidad de los instrumentos de investigación, delimitar la muestra de estudio, definir el marco temporal y contexto geográfico de estudio, mostrar el plan de actuación, y por último, evidenciar los principales problemas y dificultades encontradas en el proceso metodológico.

¹⁷⁷ Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. *op. cit.*, 1996.

¹⁷⁸ Actualmente se está comenzando a valorar como idónea la complementariedad de los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, superando el tradicional debate sobre su dualidad, entendiendo que una visión sinérgica que los concibe como complementarios facilita el consiguiente estudio de la realidad. Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 13, nº 26, pp. 9-32.

¹⁷⁹ Por investigación cualitativa, tal como señalan Strauss y Corbin (2012), se entiende “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía, Colombia: Contus, p. 11. Algunas de las principales características de la investigación cualitativa son las siguientes: inductiva, holística (las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo), sensible a los efectos que el investigador causa sobre las personas objeto de estudio), empática (tratando de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas), juiciosa (suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones) y humanista en cuanto a los métodos de estudio. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Investigar en Educación.

“Siempre que el ser humano investigó, lo hizo con un método, es decir ordenadamente, aprendiendo y rectificando de sus experiencias anteriores, remotas o recientes”¹⁸⁰.

La conceptualización teórica de la investigación educativa ha ido cambiando y modificando su significado a medida que han ido evolucionando los procesos educativos y la forma de entenderlos. En este sentido, la investigación en educación presenta diferencias notables respecto a las investigaciones científicas realizadas en otros ámbitos, la naturaleza del contexto de su desarrollo delimita un tipo de investigación con características específicas.¹⁸¹

En conclusión, la investigación educativa posee una especificidad conferida gracias a la multiplicidad de los métodos que utiliza, la peculiaridad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de los fines que persigue¹⁸².

¹⁸⁰ Mancuso, H. (1999). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología. Paidós: Buenos Aires (Argentina), p. 13.

¹⁸¹ Estas características son: objetividad, tiene que ver con la calidad de los datos conseguidos; descripción explícita de la recogida de datos y el procedimiento de análisis; precisión, la investigación se desarrolla a través de un lenguaje técnico que se emplea para comunicar significados exactos; verificación, permite la confirmación y/o revisión en una investigación posterior; explicitación detallada, la investigación pretende explicar las relaciones entre fenómenos y reducir la explicación a afirmaciones claras y sencillas; empirismo, investigación guiada por la experiencia obtenida por métodos de investigación sistemáticos y no en base a opiniones o juicios; razonamiento lógico, proceso mental que emplea normas y reglas lógicas establecidas; y por último, conclusiones provisionales, toda investigación cuantitativa o cualitativa posee unas conclusiones provisionales implícitas y explícitas, los estudios “indican que” o “sugieren que”, no son conclusiones absolutas. McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson: Madrid. Por su parte, Latorre, Del Rincón y Arnal establecen las siguientes características sobre la singularidad que mantiene la investigación educativa frente a la investigación en ciencias naturales: complejidad de los fenómenos educativos, intrínseco a los procesos educativos; mayor dificultad epistemológica en el estudio de los fenómenos educativos -el carácter irreplicable de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación, multitud de variables interactuando a la vez-; carácter plural a nivel metodológico, los fenómenos educativos imponen la utilización de métodos de investigación variados, su estudio hace necesario el esfuerzo coordinado de varias disciplinas-; dificultad en la delimitación analítica, el concepto de investigación educativa carece de un marco claro sobre lo que puede considerarse como investigación educativa; relación peculiar entre investigador y objeto investigado -el investigador forma parte del fenómeno que estudia, dificultando la objetividad y la total independencia-; y por último, dificultad en la consecución de objetivos -la variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de regularidades-. Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.

¹⁸² *Ibíd.*

***Investigación histórico-educativa*¹⁸³.**

El proceso de la investigación histórica comprende la investigación, el registro, el análisis y la interpretación de los sucesos acaecidos bajo el propósito de descubrir generalizaciones que pueden ser útiles para su correcta comprensión y la predicción del futuro¹⁸⁴. Tal como señala García Hoz sobre la investigación histórica en educación, esta supone la realización de varias actividades: heurística, hermenéutica y de exposición¹⁸⁵:

- Heurística: localización y clasificación de los documentos.
- Hermenéutica: interpretación de los datos.
- Exposición: exposición del trabajo histórico.

Por consiguiente, la investigación histórica en el ámbito educativo se impone como un paso fundamental para poder contextualizar y ubicar correctamente el problema del presente que se quiere estudiar¹⁸⁶.

2.7. Instrumentos de investigación y proceso metodológico.

Desde una perspectiva metodológica, la presente tesis tiene en cuenta el pluralismo instrumental y técnico intrínseco en los procesos analíticos ligados al área educativa. En consecuencia, siguiendo la metodología cualitativa, los

¹⁸³ La Historia como Ciencia Social es una de las ramas más importantes del conocimiento humano que tiene por objeto los acontecimientos acaecidos en el pasado. Una indagación humana que permite llegar a un conocimiento más sólido para comprender el presente.

¹⁸⁴ Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.

¹⁸⁵ García Hoz. V. (Coord.) (1994). *Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

¹⁸⁶ La investigación histórica como estudio retrospectivo se apoya en las fuentes como materia prima. Fuentes que comprenden documentos de diferente naturaleza: entrevistas, expedientes, testimonios... todo aquello que transmite una información relevante y significativa sobre lo que se estudia. Tradicionalmente las fuentes son clasificadas en primarias y secundarias. Las fuentes primarias son los resultados directos de un suceso o una experiencia y que se registran sin que el historiador necesariamente tenga intención de utilizar posteriormente la referencia. Las fuentes secundarias son datos más alejados del suceso original, relatan lo que otros presenciaron, pero que la fuente no presenció directamente. En definitiva, una fuente primaria es aquella que provee un testimonio o evidencia directa sobre un tema de investigación y una fuente secundaria es aquella que se elabora a partir de la fuente primaria, que la interpreta o analiza.

instrumentos de investigación son los siguientes: análisis de fuentes históricas, análisis de contenido, observación (participante y no participante) y la entrevista. En este sentido, dentro del ámbito metodológico esencialmente no experimental que contextualiza esta investigación, se desarrollan unos instrumentos de investigación que se balancean dentro de la metodología descriptiva. En definitiva, las cuatro finalidades centrales que se pretenden alcanzar con estos instrumentos son:

- Análisis de fuentes históricas: comprender el pasado y la evolución de la renovación pedagógica.
- Análisis de contenido: analizar el discurso pedagógico oficial plasmado en los diferentes proyectos educativos de los centros escolares.
- Observaciones: conocer la dinámica educativa cotidiana que se desarrolla en los centros, especialmente en las aulas.
- Entrevistas: saber la opinión, tanto de diferentes expertos en renovación pedagógica, como de los principales responsables y promotores de los centros escolares -fundamentalmente de los Directores y Jefes de Estudio-.

El diseño del proceso de investigación queda planteado, estructurado y definido a través de los siguientes siete puntos:

- Delimitación, justificación y selección de la muestra y del marco geográfico y temporal.
- Primera etapa propedéutica en la que se recolectan los materiales y documentos generales y específicos producidos por las experiencias. Estudio exhaustivo de la bibliografía y todo tipo de material relacionado sobre la cuestión (páginas web, prensa pedagógica, documentos generados por los MRPs, actas de seminarios y congresos...)
- Búsqueda y estudio histórico-documental de fuentes primarias y secundarias en orden a realizar un recorrido histórico en España a través

de los centros escolares más emblemáticos desde finales del Siglo XIX hasta la actualidad.

- Trabajo de campo: observaciones de las experiencias y entrevistas a responsables pedagógicos de los centros y personalidades relevantes de la renovación pedagógica en España y en la CAM.
- Análisis de contenido de los proyectos educativos facilitados por cada centro.
- Triangulación analítica y cruce de los datos recopilados.
- Finalmente, síntesis expositiva de las conclusiones y discusión.

En el siguiente punto se pasa a desarrollar y justificar la elección e idoneidad de los instrumentos seleccionados de acuerdo al tema de investigación.

2.7.1. Análisis documental de fuentes históricas.

Tal como se detallaba anteriormente en relación a la investigación histórico-educativa, concretamente sobre la necesidad de la misma a la hora de analizar el pasado para entender el presente, este trabajo pretende analizar una realidad actual, pero inscribiéndola en su contexto y transcurso histórico. Esto nos permite comprender su trayectoria y entender la realidad insertándola en un marco teórico más amplio de análisis.

En este sentido, se ha estudiado diacrónicamente la renovación pedagógica desarrollada en España desde finales del Siglo XIX hasta la actualidad. Así, se ha realizado un amplio recorrido histórico por algunos de los centros escolares de educación primaria más emblemáticos (tanto públicos como privados) de la historia pedagógica de España, prestando especial atención en la CAM. Centros que, en la mayor parte de los casos, sirvieron de referente e inspiración a otros. A tal fin se presentan dos puntos:

- En un primer punto se exponen, desde una perspectiva cronológica, algunos de los centros escolares de educación primaria más

emblemáticos surgidos en España, prestando especial atención a la CAM (tanto públicos como privados), identificando sus idearios pedagógicos. A tal efecto, se comienza el itinerario pedagógico con la aparición de la emblemática Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876 y se finaliza con iniciativas vigentes como la red de colegios “Amara Berri” en el País Vasco.

- En un segundo punto se presenta la experiencia de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas, una de las iniciativas vigentes actualmente más significativas y longevas en el territorio español (en funcionamiento desde mediados del Siglo XX). Experiencia emblemática en la CAM, pionera en seguir el innovador ideario pedagógico de las “Boys Town”. Pese a que el estudio que se ha realizado llega hasta la actualidad, se ha analizado principalmente un periodo concreto: la segunda mitad del Siglo XX. Esto se debe a que el periodo más representativo de renovación pedagógica y transformación del discurso y la práctica educativa se sitúa a lo largo de estos años.

Todo este recorrido histórico se ha elaborado a través del estudio de fuentes primarias y secundarias¹⁸⁷. Principalmente a través de la producción científica sobre la renovación pedagógica desarrollada en España y la revisión, tanto de diferentes periódicos y documentos de la época como de las principales revistas que sirvieron de órganos de expresión de la misma en cada momento histórico¹⁸⁸. Asimismo, en cuanto al estudio de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas, se completan las fuentes utilizadas con la revisión de los aproximadamente 895 trabajos y memorias de fin de curso que realizaron los

¹⁸⁷ Para ello se ha utilizado una amplia red de recursos e instituciones, huelga señalar que en todos no se ha obtenido el mismo nivel de información ni del mismo valor para la tesis. Algunos de ellos son los siguientes: Biblioteca Nacional de España, Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, Archivo General de la Administración, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Facultad de Educación de la UCM, Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes, y por último, Biblioteca de Educación de la UAM.

¹⁸⁸ Principalmente: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Revista de Pedagogía, La Escuela Moderna, Boletín de la Escuela Moderna, Revista de Educación y Cuadernos de pedagogía.

estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras pertenecientes a la sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (entre 1950 y 1975)¹⁸⁹.

2.7.2. Observaciones.

La observación es una técnica ampliamente utilizada en las Ciencias Sociales con la que se pretende aproximar el investigador a una determinada realidad, observándola de modo directo para su posterior análisis¹⁹⁰. De acuerdo a la participación del investigador, la observación puede ser de dos tipos:

- Observación no participante: el observador no se dirige al observado, no interactúa, actúa de forma neutra.
- Observación participante: el investigador comparte con los sujetos investigados su vida cotidiana en orden a conocer de forma cercana y directa toda la información que poseen los mismos. Se observa mientras se participa en las actividades del grupo que se está investigando.

En la presente investigación se ha analizado la dinámica educativa de un grupo de individuos, requiriendo, por tanto, la inmersión completa del investigador en la cotidianidad del centro. A este fin, se ha simultaneado el uso de observaciones participantes y no participantes, dependiendo de las posibilidades que se han brindado en cada centro, que eran acordadas de antemano con los responsables de los mismos. Así, se han efectuado observaciones selectivas centradas en los elementos metodológicos innovadores del centro, en aquellas características pedagógicas que se alejaban del modelo de escuela tradicional.

¹⁸⁹ Fondo "Romero Marín", conservado en el Museo de Historia de la Educación "M. B. Cossío" de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid).

¹⁹⁰ Tal como señala Taylor y Bogdan: "Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas". Taylor, S. J. y Bogdan, R., *op. cit.*, 1987, p. 32.

Consideraciones sobre el proceso metodológico.

1. Espacio y marco temporal de observación.
2. Entrada en el campo (dificultades, permiso de entrada y negociación del acceso).
3. Construcción de mi rol investigador, informantes clave y figura de portero.
4. Objetivos, preguntas e intereses que guiaron las observaciones.
5. Cuaderno del investigador.
6. Desarrollo general de las observaciones.
7. Sistematización de datos significativos tras las anotaciones realizadas.

1. Espacio y marco temporal de observación:

Todo el proceso de observación se realizó a lo largo del curso escolar 2011-2012 y principalmente en el curso 2012-2013¹⁹¹. Los espacios de observación fueron las escuelas seleccionadas de la CAM, concretamente las aulas de los tres ciclos de educación primaria.

2. Entrada en el campo (dificultades, permiso de entrada y negociación del acceso):

El contacto con las diferentes escuelas de estudio se realizó fundamentalmente a través de dos medios: por correo electrónico y por vía telefónica. En algunas escuelas se optó por un contacto informal, debido a mi relación previa con personas significativas de las mismas tales como el Director y el Jefe de estudios. La principal dificultad que se presentó fue la búsqueda de contactos que permitiesen y/o facilitasen la entrada en los diferentes centros y la posterior definición de la fecha más idónea de observación. Así, el desarrollo del proceso de averiguación de contactos y acceso a los centros fue un costoso

¹⁹¹ Exceptuando el trabajo de campo realizado en la Comunidad de aprendizaje Zofío que se llevó a cabo a lo largo del curso 2010-2011.

proceso que necesitó de más laboriosidad e insistencia de la prevista inicialmente.

A comienzos de abril de 2012 se comenzó a llamar y/o enviar correos electrónicos a la dirección institucional de las diferentes escuelas.¹⁹² En estos primeros contactos se explicitaban los objetivos de la investigación, se ofrecía una breve contextualización de la misma y se mostraba la dinámica que se quería realizar en cada escuela¹⁹³.

Tras un arduo trabajo de contacto y análisis de las posibilidades y disposición de cada centro, paulatinamente se fueron concretando las observaciones en los mismos. Paralelamente, a medida que las entrevistas se iban realizando a los expertos sobre renovación pedagógica, se fue reduciendo y afianzando la muestra de escuelas seleccionadas. Esto generó que algunas escuelas en las que se realizaron observaciones durante los primeros meses de trabajo, no fueran posteriormente incluidas en la muestra definitiva de estudio al no ser señaladas por el grupo de expertos.

3. Construcción de mi rol investigador, informantes clave y figura de portero (persona de acceso al campo).

El rol de investigador quedaba claramente definido en los primeros contactos realizados con los centros, explicitándose los fines académicos de la investigación y el contexto institucional del que provenía (Doctorando en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid).

En las diferentes comunicaciones anteriores a la llegada a los centros, fueron perfilando las escuelas el tipo de observaciones que se podía realizar

¹⁹² Desde aquí quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la predisposición y absoluta colaboración de todas y cada una de las escuelas contactadas y visitadas. Todas, en la medida de sus posibilidades, han ofrecido su ayuda en esta investigación.

¹⁹³ Estas primeras escuelas, tal como se detalla en el siguiente punto sobre los criterios de selección de la muestra, se escogieron en base a una intensa y extensa revisión de todo tipo de fuentes documentales englobadas dentro de la renovación pedagógica española: revistas científicas, tesis doctorales, actas de congresos, seminarios y jornadas, documentación de la “Red de Centros”, páginas web de los MRPs, (Escuela abierta, Acción educativa y Sierra Norte), libros, prensa, etc.

(participantes o no participantes) y el número de las mismas. Por nuestra parte se aclaraba que la investigación giraba en torno a observar los aspectos metodológicos que se desarrollaban, por tanto, en ningún momento se tomarían notas sobre los alumnos o se grabaría nada sobre los mismos.

La figura de portero o persona de acceso fue generalmente desempeñada por los Directores o Jefes de Estudio de las escuelas seleccionadas. La figura de informantes clave fue ejercida por los mismos y también por diferentes Profesores que fueron aportando información adicional a las observaciones que se realizaban, proporcionando una visita guiada por las diferentes clases donde explicaban las características metodológicas, dinámica general, dificultades, etc.

4. Objetivos, preguntas e intereses que guiaron las observaciones.

Bajo el interés general de estudiar la realidad en su contexto natural, el objetivo central que orientó todas las observaciones fue el siguiente: conocer la dinámica pedagógica de las diferentes escuelas, la cotidianidad y articulación práctica de sus idearios pedagógicos renovadores que se impulsan en sus aulas y como centro. Por tanto, la pregunta que guio el proceso de observación y que profundiza en aspectos esenciales expuestos en nuestros objetivos de tesis fue ¿Cómo se desarrolla la renovación pedagógica en cada escuela?

5. Cuaderno del investigador

A lo largo de todo el proceso de observación, se fueron recogiendo elementos pedagógicos relevantes en un diario abierto. En él se fue reuniendo una gran cantidad de reflexiones personales, explicaciones de lo observado, frases textuales de los profesores reveladoras, comentarios y anécdotas significativas. Esto proporcionó un registro dinámico de elementos importantes y, por tanto, facilitó la posterior tarea de reflexión sobre las observaciones.

6. Desarrollo general de las observaciones.

En función de la disponibilidad y las posibilidades que se ofrecían en cada escuela, finalmente se logró realizar un número total de 23 observaciones¹⁹⁴, de las cuales 10 fueron observaciones participantes y 13 no participantes. El número de observaciones y la duración de las mismas vino determinado por las posibilidades de los centros y lo acordado en base a ello. El número de observaciones en cada escuela osciló entre una y tres. La duración de las mismas fluctuó entre observaciones de 45 minutos y observaciones de 4 horas, no obstante, la media estuvo en dos horas.

Durante el proceso y en la medida de las posibilidades que se presentaban en cada centro, se solicitaron más observaciones en aquellas escuelas en las que no se había recogido una información suficiente sobre los objetivos. En cualquier caso, a pesar de las lógicas dificultades del día a día de los centros para atender nuestras demandas, su colaboración y predisposición fue absoluta.

Las observaciones fueron realizadas principalmente en las aulas de primero, segundo y tercer ciclo de educación primaria, previo consentimiento de los diferentes profesores y el acuerdo con los Directores y/o Jefes de Estudio. Las observaciones no participantes se desarrollaron fundamentalmente en base a visitas guiadas por parte de los Directores. En ellas me acompañaron de aula en aula explicándome detenidamente la dinámica cotidiana del centro y del aula. Las observaciones participantes se desarrollaron íntegramente en las aulas, participando desde un papel secundario, observador pero de ayuda al profesor en el desarrollo general de la clase¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Cabe destacar que este número se corresponde con las observaciones realizadas únicamente en los centros de la muestra final de estudio. A este número hay que sumar las observaciones realizadas en centros que finalmente no fueron seleccionados en la muestra y, asimismo, las dos observaciones que se realizaron en el Centro Zofío, Centro transformado en Comunidad de Aprendizaje. Centro estudiado en el punto: *Otros Proyectos educativos relevantes en la Comunidad de Madrid*.

¹⁹⁵ Desde aquí quiero agradecer la actitud de ayuda, apoyo y comprensión de todos y cada uno de los docentes con los que he podido compartir momentos durante el trabajo de campo. Mi más absoluto y sincero agradecimiento.

7. Sistematización de datos significativos tras las anotaciones realizadas.

Bajo la intención de resumir, simplificar y sistematizar según un orden lógico todo el material reunido durante el proceso, tras el estudio de las anotaciones realizadas en las observaciones del cuaderno de campo, se procedió a la posterior agrupación de la abundante información recogida. Esto se realizó de acuerdo a cuatro categorías que, guardando coherencia con los objetivos y preguntas de investigación, permitían ordenar la información. Son las siguientes: didáctica, rol docente, rol discente y función del centro escolar.

2.7.3. Entrevistas.

La entrevista es una de las técnicas cualitativas más utilizadas en Ciencias Sociales, una técnica directa de recogida de información útil durante una dinámica de comunicación que se realiza generalmente entre dos personas. Es un proceso de comunicación donde existe una intencionalidad por parte del investigador, es decir, consiste en conseguir, a través de preguntas formuladas en un contexto de investigación, que las personas objeto de estudio expresen información útil para resolver nuestras preguntas de investigación¹⁹⁶.

De esta forma, existen entrevistas estructuradas o no estructuradas: para la primera se preparan las preguntas con anterioridad y las posibles respuestas que el entrevistado puede elegir, el entrevistador se limita a seguir fielmente el guion marcado de la entrevista; para la entrevista no estructurada se puede preparar un guion de preguntas y puntos básicos sobre los que se quiere indagar, pero las preguntas se van presentando en el momento oportuno a lo largo de la entrevista, es una entrevista más flexible¹⁹⁷.

En esta investigación uno de los instrumentos de investigación para interrogar la realidad que acompañan al resto de instrumentos es la entrevista. Se ha

¹⁹⁶ Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.

¹⁹⁷ Guadalupe Moreno, G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 2*. México: Progreso.

utilizado un modelo de entrevista semi-estructurada, permitiéndose la posibilidad, cuando se generaba, de plantear preguntas nuevas a medida que avanzaba la entrevista. Se realizó un largo proceso de búsqueda de contactos relevantes relacionados con la renovación pedagógica en España y en la CAM. Se enviaron numerosos correos electrónicos y se efectuaron infinidad de llamadas. Pese a la predisposición y colaboración casi absoluta, con algunos contactos fue imposible obtener respuesta alguna.¹⁹⁸

En consecuencia, la entrevista, tras la revisión histórica de fuentes, fue el segundo instrumento de investigación utilizado en el trabajo de campo. Se realizaron un total de 43¹⁹⁹ entrevistas, anotándose en todas datos contextuales de la misma (hora, lugar, duración...). Debido a razones de disponibilidad de los entrevistados, 32 de ellas se realizaron de forma presencial quedando registradas mediante grabadora digital. Las 11 restantes fueron redactadas y enviadas por el entrevistado a través de correo electrónico con posterioridad²⁰⁰, disfrutando, por tanto, de un mayor tiempo de redacción en las respuestas.

Prácticamente todas las entrevistas se realizaron durante el curso académico 2012-2013, sin embargo, algunas se llevaron a cabo durante el curso 2013-2014. Asimismo las entrevistas presenciales se efectuaron el día y a la hora elegida por los entrevistados. En ese sentido y en orden a conseguir un marco positivo que facilitara la distensión de los entrevistados, los escenarios utilizados para las entrevistas fueron elegidos y definidos por ellos con antelación a la misma. Generalmente fueron instituciones educativas (universidades, escuelas...), sedes oficiales (sede oficial del periódico Escuela...) o locales diversos (MRP Acción Educativa...).

El principal inconveniente que se presentó en el uso de esta técnica durante todo el transcurso de la investigación ha estado relacionado con los momentos

¹⁹⁸ Desde aquí quiero agradecer enormemente la colaboración y complicidad obtenida por la totalidad de personalidades con las que se contactó y que participaron en la investigación.

¹⁹⁹ A este número hay que sumar las dos entrevistas que se realizaron en la Comunidad de Aprendizaje (Centro Zofío) a la Directora y a un miembro de la Asociación de Comunidades de aprendizaje de Madrid.

²⁰⁰ Para este tipo de entrevista, la fecha que se señala de realización es la fecha de recepción de la misma.

iniciales de la misma, es decir, con la búsqueda de contactos y la posterior definición de la fecha y el lugar más idóneo para realizar la entrevista.

Tras la realización de las entrevistas, se realizó un volcado de la información a través de una transcripción selectiva de las respuestas una vez efectuada su audición en varias ocasiones, concretamente de las partes que ofrecían una información más relevante sobre cada una de las preguntas efectuadas. Esto permitió resumir, sintetizar y agrupar sobre cada una de las preguntas toda la información vertida.

Las entrevistas presenciales tuvieron una duración media que osciló entre los 30 y los 50 minutos. Para su desarrollo se daban unas sencillas instrucciones iniciales al comienzo de cada entrevista. Se le informaba de la posibilidad de ser todo lo extenso o breve que quisiera y, asimismo, de poder comentar con libertad otras cuestiones referidas al ámbito de estudio que pudieran surgir durante la conversación y le parecieran interesantes.

Durante todo el proceso y principalmente en el inicio de la entrevista, se recordaba y aclaraba de nuevo que toda la información vertida sería utilizada para la realización de la tesis, el consentimiento fue unánime por parte de todos.

En función del perfil de los entrevistados y del tipo de información que se pretendía obtener se realizaron 3 modelos de entrevista, modelos que no se modificaron en ningún momento durante todo el proceso y cuyas preguntas mantienen plena coherencia con nuestros objetivos de tesis en orden a profundizar en los mismos:

- Primer modelo: se realizó a expertos, referentes significativos y/o personalidades ampliamente conocedoras de la renovación pedagógica en la CAM²⁰¹. Con este modelo de entrevista se pretendía conocer la

²⁰¹ Se pasa a mostrar las personas entrevistadas, así como algunas de las responsabilidades o cargos más representativas en materia de renovación pedagógica en la CAM de cada uno de ellos. Huelga señalar que la envergadura de la experiencia profesional y académica que albergan las personas entrevistadas (de los cuales muchos no necesitan presentación alguna debido a su amplísimo recorrido) es muy extensa, motivo por el que sólo se expone alguna de las ocupaciones que desempeña o instituciones a las que pertenece y es miembro significativo. Son los siguientes: Julio Rogero (MRPs Escuela Abierta), José Domínguez (MRPs Escuela Abierta), Pedro Badía (Director del periódico Escuela), José Carlos Tobalina

propuesta que realizaban sobre la selección de escuelas emblemáticas, asimismo, su opinión sobre las principales influencias educativas, características pedagógicas, las posibles similitudes y/o diferencias, y por último, su punto de vista sobre la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, sobre la renovación pedagógica de la escuela en la CAM. La entrevista constaba de 5 preguntas que se presentan en los anexos.

- Segundo modelo: se realizó a expertos sobre renovación pedagógica a nivel nacional²⁰². Con este modelo de entrevista se pretendía obtener la misma información que en el primer modelo de entrevista pero referido a un contexto más amplio y no reducido a la CAM. La entrevista constaba de 5 preguntas que se presentan en los anexos.
- Tercer modelo: se realizó a Directores y/o Jefes de estudios de las escuelas seleccionadas²⁰³. En los casos en los que la entrevista se realizó

(MRPs Acción Educativa), Rafael Feito (profesor UCM), Rocío Redondo (Federación de MRPs y representante de MRP Sierra Norte en la Federación de MRPs de Madrid), José Miguel Martín (Integrante Colectivo “Aulas en la Calle”), Isidro Moreno (profesor UCM), Rodrigo Juan García (miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova), José Luis Gordo (Presidente Fundación Ángel Llorca) y Luis Pumares (profesor UCM). Por último, se ha incluido, pese a no ser personas expertas en renovación pedagógica (como ellos mismos refieren) a Francisco García (Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO, FECCOO) y Eduardo Sabina (Secretario General de FETE-UGT Madrid) por el amplio conocimiento que sostienen sobre la realidad educativa de la Comunidad de Madrid. Desde aquí quiero agradecer la total ayuda, predisposición y colaboración de todos.

²⁰² Se pasa a mostrar las personas entrevistadas, así como algunas de las responsabilidades o cargos más representativas en materia de renovación pedagógica a nivel estatal. Al igual que se señalaba en el punto anterior, la envergadura de la experiencia profesional y académica que albergan las personas entrevistadas (de los cuales muchos no necesitan presentación alguna por su amplísimo recorrido) es muy extensa, motivo por el que sólo se expone alguna de las ocupaciones que desempeña o instituciones a las que pertenece y es miembro significativo. Son los siguientes: Jaume Martínez Bonafé (Profesor Universidad de Valencia, MRP Valencia), Francisco Imbernón (Catedrático Universidad de Barcelona), José María Hernández (Catedrático Universidad de Salamanca), Teresa García (Universidad de Almería, fundadora y coordinadora del Centro de Documentación de Alternativas Pedagógicas -CEDAP-), Sebastián Gertrudix Romero de Ávila (MCEP, profesor actualmente jubilado), Olga Roig (Profesora Educación Secundaria, amplio conocimiento de la renovación pedagógica en Cataluña), Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco), Antón Costa Rico (Catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Santiago), y Emilio Martín y Elena Guerrero (formación y asesoramiento Sistema Amara Berri). Desde aquí quiero agradecer la total ayuda, predisposición y colaboración de todos.

²⁰³ Se pasa a mostrar las personas entrevistadas: Antonio Ortiz (Director CEIP Carlos Cano), Ainhoa Yáñez (Jefa estudios CEIP Carlos Cano), M^a Isabel Hidalgo (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de

a otras personas, la decisión fue tomada por los propios Directores y/o Jefes de Estudio, entendiendo a que esas personas en las que delegaban albergaban un conocimiento más amplio y profundo sobre los aspectos pedagógicos del colegio²⁰⁴. Con este modelo de entrevista se pretendía conocer la visión de los responsables pedagógicos de estas escuelas sobre los siguiente puntos: principales características pedagógicas del centro, influencias históricas, similitudes o diferencias con otros centros y situación actual (dificultades, futuro...). La entrevista constaba de 6 preguntas que se presentan en los anexos

2.7.4. Análisis de contenido.

Una vez realizado el análisis histórico-documental, las entrevistas y las observaciones, el análisis de contenido fue el último instrumento utilizado en la investigación. Como técnica de análisis de datos nos permite interpretar diferentes tipos de textos, siendo una técnica que alberga un gran valor a la hora de analizar procesos comunicativos en diferentes contextos (libros, prensa...). Por tanto, no sólo es útil para describir sino para realizar posteriores inferencias y deducciones de significado. En definitiva, podemos definirla de la siguiente manera: técnica que pretende la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación²⁰⁵.

3º, 4º y 5º de primaria), Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio), Mª Dolores Gutiérrez (Directora CEIP Príncipe de Asturias), Javier Herrero (Profesor y Secretario del CEIP Príncipe de Asturias), J. Manuel Martí (Director CEIP Mariana Pineda), Sonia Montero (Jefa de Estudios CEIP Mariana Pineda), Ana Isabel Serrano (Directora CEIP Miguel Hernández), Alfredo Fernández (Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández), Víctor Manuel Rodríguez (Director Área Educativa FUHEM), Antonio Malagón (Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España), Mª Carmen Aparicio (Orientadora CEIP Ágora), Elvira Pacheco (Directora en funciones de Trabenco), David Fernández (Director de Trabenco), Marisa Víctor Crespo (Profesora Trabenco), Lourdes Val (Directora CEIP Palomeras Bajas), Ana Recover (Profesora CEIP Palomeras Bajas), Rosa María Baz (Directora CEIP La Navata), y Mª Carmen Rodríguez (Jefa Estudios CEIP La Navata). Desde aquí quiero agradecer la total ayuda, predisposición y colaboración de todos.

²⁰⁴ Es el caso del Colegio Estudio, donde las dos entrevistas se realizaron a Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación) y Maribel Hidalgo Vázquez (docente con más de 20 años de experiencia en el Colegio y Delegada de Sección de 3º, 4º y 5 de Primaria). Desde aquí mi más sincero agradecimiento por su predisposición y ayuda.

²⁰⁵ Berelson, L. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. New York: Hafner Press.

El análisis de contenido, la delimitación de las unidades de análisis y la posterior categorización, tiene por finalidad esclarecer aspectos relacionados con los objetivos que perseguimos, guardando, por tanto, relación de coherencia con los objetivos y preguntas de investigación. Por ello, nos planteamos conocer el modelo pedagógico subyacente en los diferentes proyectos educativos de las escuelas seleccionadas.²⁰⁶ Así, inferimos patrones y significados comunes en todos ellos sobre determinadas categorías a través de las cuales codificamos y simplificamos la información.

El análisis tiene un notable sentido semántico, es decir, tiene que ver con el estudio del significado otorgado a determinados temas de interés. Así, el procedimiento lógico para realizar un análisis de contenido pasa por identificar y delimitar las unidades de análisis²⁰⁷. En nuestro caso, son las siguientes:

- Unidades de muestreo: porciones del universo observable que son sometidas a análisis. En nuestro caso son los proyectos educativos de cada centro o, en su defecto, otro material -libro o publicación escrita- facilitado explícitamente por el Director o Jefe de Estudios.
- Unidades de contexto: parte de las unidades de muestreo que otorgan contexto y confieren sentido a las unidades de registro. En nuestro caso son los apartados específicos de cada proyecto educativo donde se explican las orientaciones y principios metodológicos más importantes.
- Unidades de registro: fragmentos de la unidad de muestreo que se analizan de forma aislada y que pueden ser palabras clave o temas de

²⁰⁶ En cada experiencia se explicó el análisis de contenido del proyecto educativo del centro que se pretendía realizar, de todas las escuelas se obtuvo su total colaboración y predisposición a la hora de facilitar el mismo. Sólo en alguna escuela, por expreso deseo de sus directores y/o jefes de estudio (como es el caso del Colegio Estudio y de la Escuela Libre Micael), el análisis de contenido se realizó en base a otro material específicamente facilitado por ellos, debido a que, en su opinión, la información que se podía obtener era más completa y actualizada.

²⁰⁷ Ruiz Olabuénaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

interés por su relevancia para los objetivos de investigación. Son los siguientes:²⁰⁸ didáctica, rol docente, rol discente y centro escolar.

La posterior codificación se realizó a través de un proceso inductivo (que parte de los propios textos de estudio) sobre las unidades de registro. Por tanto, las unidades de registro son las categorías donde agrupar, resumir, ordenar y sistematizar la información para inferir aspectos comunes, tendencias y/o patrones similares. Se pasa a exponer la delimitación y definición analítica de las categorías utilizadas:

- Didáctica: estudio de la metodología empleada como centro y, principalmente, la organización didáctica y las estrategias de aprendizaje empleadas en el aula.
- Rol docente: conocimiento de la identidad pedagógica y el papel desempeñado en el centro y en el aula por parte de los docentes.
- Rol discente: conocimiento de la identidad pedagógica y el papel desempeñado en el centro y en el aula por parte de los alumnos.
- Centro escolar: identidad pedagógica del centro, rol y significados asignados a la institución.

2.8. Muestra de estudio.

Técnica de muestreo, marco temporal y contexto geográfico de estudio.

Se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente el muestreo intencional²⁰⁹. A través del mismo se han seleccionado aquellas experiencias más representativas, de acuerdo a su solidez en el tiempo, su elevado grado de renovación metodológica con efecto en todo el centro escolar, su influencia y significatividad lograda en la literatura científica y académica

²⁰⁸ Para su definición y configuración se ha tenido en cuenta la obra de Frabboni, *op. cit.*, 1998a.

²⁰⁹ Latorre, et al. *op. cit.*, 1996.

existente, y su reconocimiento claro por parte de personas de evidente relevancia en el ámbito de la renovación pedagógica madrileña.

Características generales de los centros educativos objeto de estudio:

- Centros oficiales de educación primaria que atienden a niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años.
- Provenientes indistintamente del régimen público, concertado o privado.
- Insertos geográficamente en la CAM.
- Vigentes en la actualidad durante el curso académico 2012-2013.

La selección de la muestra ha seguido un proceso que alberga tres etapas:

1. Una primera etapa en la que se escogió una muestra amplia de escuelas, seleccionadas en función de la repercusión pedagógica alcanzada en el ámbito de la renovación e innovación pedagógica madrileña. Para ello se tuvo en cuenta el número de trabajos científicos desarrollados sobre las mismas en diferentes bases de datos tales como Teseo, Eric y Dialnet, así como a su inclusión en iniciativas, redes, fuentes y archivos significativos para la renovación pedagógica española y madrileña como los premios anuales “Marta Mata”²¹⁰, la “Red de Centros, Profesorado y Familias por la Innovación Educativa”²¹¹, la “Red de Centros del proyecto

²¹⁰ La Asociación de Maestros Rosa Sensat convoca anualmente los Premios Marta Mata de Pedagogía para promover, reconocer y dar a conocer el trabajo renovador de maestros, profesores y otros educadores que, en equipo o individualmente y a partir del análisis y reflexión sobre la práctica, contribuyen a la mejora de la educación y a fortalecer la renovación pedagógica.

²¹¹ La “Red de Centros, Profesorado y Familias por la Innovación Educativa” surgió en el año 2003 en la Comunidad de Madrid. En su seno se facilita el intercambio de ideas y experiencias innovadoras, posibilitando el debate y la puesta en común de trabajos y prácticas en torno a problemáticas educativas de importancia y trascendencia. Información extraída de material generado por la “Red de Centros, profesorado y familias”, escrito por Julio Rogero y Pepe Domínguez, título: *10 experiencias de innovación pedagógica*.

Atlántida”²¹², el Directorio de pedagogías alternativas “LUDUS”²¹³, o el archivo CEDAP²¹⁴ (Centro de Documentación de Alternativas Pedagógicas). Asimismo, para esta primera etapa se realizó una intensa y extensa revisión de todo tipo de fuentes documentales englobadas dentro de la renovación pedagógica española y madrileña: revistas científicas, tesis doctorales, actas de congresos, seminarios, jornadas, libros, prensa pedagógica especializada, páginas web, documentos ligados a los Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, proyectos educativos y otros materiales diversos ligados a grupos de aprendizaje colectivo sobre renovación pedagógica.

2. En una segunda etapa se entrevistó a diferentes expertos y personas relevantes y conocedoras de la renovación pedagógica española y madrileña²¹⁵, esto permitió delimitar las experiencias objeto de estudio. La primera pregunta que se realizaba en las entrevistas albergaba esta finalidad. De esta forma, se seleccionaron aquellas escuelas en las que existía un mayor grado de consenso sobre su significatividad en el ámbito de la renovación pedagógica madrileña.

²¹² El proyecto Atlántida surgió en Canarias en 1996. La red de centros de Innovación democrática del Proyecto Atlántida es una fuente fundamental de información para el estudio de la renovación pedagógica española en la actualidad. En esta red confluyen un amplio abanico de profesionales, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras, Consejerías de Educación de diferentes Territorios... unidos principalmente por un interés común: rescatar los valores democráticos de la educación y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y en la organización democrática de los centros escolares.

²¹³ “LUDUS” es un Directorio de pedagogías alternativas donde se muestran opciones muy diversas: escuelas libres, escuelas bosque, escuelas Waldorf, asociaciones dedicadas al estudio y divulgación, colegios públicos que en parte o totalmente están adoptando una pedagogía alternativa, etc.

²¹⁴ El Centro de Documentación de las Alternativas Pedagógicas (CEDAP) fue creado en 2001 como una sección del Centro de Documentación Crítica. El CEDAP pretende dar cuenta de las alternativas pedagógicas que se han desarrollado y se están desarrollando desde principios del siglo XX, reunir materiales de distinto soporte que han sido elaborados en el marco de los diferentes proyectos alternativos, relacionar los distintos proyectos de alternativas pedagógicas entre sí, difundirlos lo más ampliamente posible y reflexionar sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje que conforman las diferentes perspectivas de educación en nuestras sociedades.

²¹⁵ Ver lista de entrevistados en Anexos.

3. Una vez seleccionada la muestra, posteriormente se analizaron las posibilidades de acceso y trabajo sobre los mismos. Únicamente se seleccionaron aquellos centros en los que se pudo llevar a cabo, al menos, una observación (participante o no) y una entrevista a una persona significativa por su trayectoria de trabajo en el mismo.

2.9. Principales problemas y dificultades encontradas en el proceso metodológico.

El proceso metodológico desarrollado ha generado no pocas dificultades y problemas que han ido solucionándose a medida que iban surgiendo. Algunas estaban previamente pronosticadas, otras en cambio han surgido de forma inesperada, requiriendo de tesón, racionalidad y cierta habilidad a la hora de encararlas, solucionarlas y lograr los objetivos planteados.

Algunas de estas dificultades ya se han señalado en el desarrollo del punto anterior, no obstante, se pasan a describir algunas de las más relevantes en orden a su sistematización lógica.

Dificultades respecto a los centros:

- Contacto con los centros (Directores y Jefes de Estudio). Esto fue una de las dificultades de mayor peso encontradas, algo que, por otra parte, ya se intuía. La forma de encarar esta problemática cuando se presentó fue recurriendo a contactos y conocidos de estos centros y, principalmente, mostrando por nuestra parte una mantenida constancia e insistencia.
- Explicación de la investigación y aceptación de participación en la misma. En este punto hay que señalar que todos y cada uno de los centros que fueron seleccionados, tras la explicación del proyecto, aceptaron sin ningún tipo de problema. Su asentimiento fue

absoluto. Sin embargo, la concreción de fechas para las observaciones fue un arduo proceso lleno dificultades.

Dificultades respecto a las personas entrevistadas (Directores, jefes de estudio, expertos en renovación pedagógica, investigadores...):

- Contacto con los entrevistados. Esto generó no pocas dificultades. Se solucionó recurriendo a la técnica de la “bola de nieve”, es decir, unos contactos fueron facilitando otros, facultando y articulando una gran malla relacional.
- Explicación del proyecto y aceptación de la entrevista. Prácticamente, salvo algunas excepciones, con todas las personas a las que se quiso entrevistar, se pudo realizar la misma. Sólo con algunas personas fue absolutamente imposible contactar.
- Concreción de fecha, lugar y hora para la entrevista. Esto generó grandes dificultades debido a que muchas personas residían fuera de Madrid. La solución que se optó por tomar fue la de realizar algunas entrevistas de forma escrita vía correo electrónico.

Por último, destacar los inconvenientes encontrados en la localización y búsqueda de archivos, museos y fuentes para el recorrido histórico.

3. DE LA ESCUELA DEL SIGLO XIX A LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. EVOLUCIÓN, RENOVACIÓN, INICIATIVAS Y PROBLEMÁTICA.

3.1. La Escuela en el Siglo XIX.

En el siguiente punto se pasa a delinear brevemente el contexto histórico, pedagógico y político que enmarca la escuela durante el Siglo XIX (introduciendo sucintamente el Siglo que le precede). A tal fin, se establece una línea expositiva: las diferentes leyes educativas más relevantes acaecidas en España.

3.1.1. Introducción.

El Siglo XVIII²¹⁶ es fundamental en la historia de la Institución escolar, en él convergen las ideas de la Ilustración y la Revolución Francesa (donde se da una primacía de la razón y concretamente en España, se identifica a la educación como la clave de su regeneración), forzando la caída del Antiguo Régimen y por tanto, de su modelo escolar. Los liberales, como herederos de la Ilustración española del Siglo XVIII, buscaron un nuevo régimen político y una nueva sociedad, siendo la educación el principal instrumento para ello.

La fe en la educación es una constante en la Ilustración Española, consciente de la situación precaria en la que se encontraba la enseñanza y la necesidad de una instrucción pública adecuada para el progreso que se pretendía. En consecuencia, los ilustrados españoles trataron de llevar a cabo un programa de renovación educativa²¹⁷.

En este Siglo se desarrolla la educación pública estatal, el Estado comienza a intervenir en todo lo relacionado con la institución escolar, entendiendo a la educación como un problema del Estado y no de las diferentes órdenes religiosas que venían asumiendo esta tarea. De ahí que durante este Siglo se asista a una estatización de la enseñanza que conduce a un continuo proceso de laicismo de la misma²¹⁸. Ya no conviene educar a súbditos sino a ciudadanos,

²¹⁶ Siglo denominado por Ortega y Gasset (1883-1955) como “educador” en un artículo en 1927 titulado “El Siglo XVIII, educador”.

²¹⁷ Estos cambios se encontraban en consonancia con el orden establecido, ya que salvo excepciones, no se pretendía una revolución real de las estructuras. Puellas, M. de (2004). Política y Educación en la España Contemporánea. Madrid: UNED.

²¹⁸ Esteban, L. y López, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

el Estado comienza a entender a la institución escolar como medio de prosperidad y de poder, se proclaman principios de educación universal (gratuita y obligatoria).²¹⁹

Estos cambios experimentados en el Siglo XVIII van a gozar de una incidencia no homogénea en los diferentes países, concretamente en España es considerablemente tardía. Tal como señalan Esteban y López²²⁰, la realidad educativa de la escuela primaria española durante este Siglo desconocerá las propuestas de reforma y renovación, exceptuando, en alguna medida, los Escolapios y (comenzado el Siglo posterior) el Instituto Militar Pestalozziano.

Ya en el Siglo XIX, la escuela primaria deviene como resultado de formas particulares de racionalidad y regulación social, ideas que comienzan a perfilarse en Europa desde el siglo XVI y se definen con mayor nitidez durante el desarrollo del siglo XIX. Así, frente a la racionalidad proclamada en el Siglo XVIII surge el idealismo y el positivismo. El Idealismo es propio del sentimiento romántico del Siglo XIX, donde frente a la lógica de la razón aparecen ahora dimensiones como el afecto, el desenvolvimiento espontáneo y el vínculo entre vida y educación, algo de fuerte influencia en Rousseau. Por el contrario, el Positivismo orienta una educación que debe basarse en las reglas estrictas de la ciencia.

Durante este siglo acontecen varias corrientes pedagógicas de gran impacto cultural y social, como son el reformismo pedagógico de Bell, Lancaster, Pestalozzi, Herbart, Froebel y Mann; el positivismo de Spencer, Mill Bain y Durkheim; el anarquismo de Prudhon, Tolstoy, Key y Ferrer I Guardia; el catolicismo de Girard, Jacotot, Dupanloup, Juan Bosco, Newmann y Willmann; la escuela nueva de Arnold, Reddie, Lietz, Demolins y Manjon; y el psicológico-experimental de Binet, Wundt y Maumann²²¹.

²¹⁹ “Frente a la educación del súbdito del Antiguo Régimen, sometido a las limitaciones de su estamento, surge la educación del ciudadano” Ossenbach, G. (2009). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En Tiana, A., Ossenbach, G y Sanz, F. (Coords.). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, p. 27. Madrid: UNED.

²²⁰ Esteban, L. y López, R., *op. cit.*, 1994.

²²¹ *Ibíd.*

3.1.2. Aproximación pedagógica al contexto educativo, histórico y legislativo.

Constitución de 1812.

Tras la reacción a la invasión napoleónica se pone en marcha la revolución liberal, así, se aprueba por parte de las Cortes de Cádiz la Constitución de 1812. En ella se proclaman la soberanía de la ley sobre el rey y una nueva organización de la sociedad. Con la Constitución se responsabiliza al Estado de la enseñanza, se abole el régimen feudal y se manifiesta la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley²²².

Esta Constitución en su artículo 366 ordena la enseñanza obligatoria y la creación de una Dirección General de Estudios (encargada de la supervisión de la enseñanza pública), otorgándole el control de las escuelas públicas y privadas y la expedición de títulos, quedando así, nacionalizada la enseñanza. Durante estos años y tras el Informe Quintana de 1813, se asientan las bases de la enseñanza pública y universal para todos y la gratuidad de la misma. Tras el periodo Fernandino comprendido entre 1814 y 1819, esta máxima queda subrayada en 1821 con el Reglamento General de Instrucción Pública, en el que se ordena la enseñanza estatal, pública, uniforme y gratuita y se segmenta la misma en tres grados: primera, segunda y tercera enseñanza. Por tanto, se observa cómo durante la primera mitad del Siglo XIX queda configurada, a grandes rasgos, la actual escuela pública: secular, pública y dirigida por el Estado.²²³

Desde 1823 a 1832 se asiste a la denominada “época ominosa”, la restauración del absolutismo de Fernando VII. Así, se derogan las disposiciones

²²² “Es precisamente la Constitución de 1812 la que nos revela la conexión de la educación pública con la formación del nuevo Estado que los diputados gaditanos desean construir, esto es, un Estado nacional y liberal [...]”. Puellas, M. de. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, nº 21, p. 18.

²²³ “Unas veces financiada por ese Estado, y otras financiada por el municipio o la provincia, e incluso en alguna ocasión por alguna otra institución aunque siempre bajo la dirección de las autoridades administrativas”. Ruiz, J. (1994). La Escuela Pública. En Guereña J. L., Tiana, F. y Ruiz, J. (Coord.). *Historia de la Educación en la España Contemporánea: 10 años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, p. 83.

y pretensiones liberales en materia educativa, la Constitución de 1812 y el Reglamento de 1821. Durante 1824 y 1825 se da el conocido Plan Calomarde (Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras), en el que se gradúa la enseñanza primaria, se exigen títulos y exámenes a los maestros, se crean comisiones para el gobierno de la enseñanza, y se señala el sueldo y jubilación a los maestros, entre otras²²⁴.

Tras la muerte de Fernando VII y el periodo de Regencia (1833-1840), el General Espartero se hará cargo de la Presidencia, existiendo varias leyes educativas que se promulgan hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano: la Instrucción para el régimen y gobierno de la Escuela de Primeras Letras del Reino de 21 de octubre de 1834; el Plan general de Instrucción pública, conocido como Plan Duque de Rivas al ser el Ministro quien lo suscribe (1836); el Plan provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838; el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria de 26 de noviembre de 1838; y el Plan Pidal de 1845 o Plan General de Estudios.

En estas leyes se intentaba abarcar todas las problemáticas de la educación en España. Así, se divide la enseñanza en elemental y superior y la escuela en pública y privada, se regula la creación de escuelas atendiendo al censo de población y la formación de maestros queda a cargo de las Escuelas Normales de cada Provincia²²⁵.

Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano.

Una de las leyes más importantes y de mayor estabilidad en el tiempo fue sin duda la Ley Moyano de 1857. La misma, sirvió para articular definitivamente todo el sistema educativo Español y vino a subrayar ideas que ya se encontraban en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845. En líneas generales, esta Ley uniformiza y seculariza la enseñanza, centralizando el

²²⁴ Esteban, L. y López, R., *op. cit.*, 1994.

²²⁵ La primera Escuela Normal se sitúa en el año 1839, denominada Escuela Normal Central o Seminario Central de Maestros del Reino, siendo Pablo Montesino el responsable.

control en el Ministerio de Fomento; ordena la escolarización obligatoria en las edades comprendidas entre los 6 y los 9 años, así como la gratuidad de la misma; asigna presupuesto a los pueblos que no pueden costear la instrucción primaria; se arbitran fondos públicos para la educación, gracias a la desamortización de diferentes bienes eclesiales; se crea un cuerpo de inspectores de enseñanza primaria; se extiende una red de institutos de educación secundaria por todas las provincias; y por último, se reforman las “viejas y escolásticas universidades”²²⁶. En definitiva, con la Ley Moyano se consolida la transformación del sistema educativo estatal y la burocratización del mismo.

Posteriormente, durante el Gobierno Isabelino se promulga la conocida Ley Catalina, Ley de profundas raíces y connotaciones pedagógicas eclesiásticas que será derogada en 1868 con la revolución de 1868 (La gloriosa). La posterior caída de Isabel II da comienzo al Sexenio Democrático (1868-1874). Esta revolución, en términos pedagógicos, supuso el triunfo del Krausismo Español.

Tras los once meses de la I República (1873-1874) y el pronunciamiento del General Martínez Campos, en 1874 se proclama Rey de España a Alfonso XII, dando comienzo a la restauración borbónica (1874-1902). Este es un periodo de cierta estabilidad institucional con dos partidos políticos fundamentales: el partido conservador de Cánovas y el Partido liberal de Sagasta.

Llegados a los últimos años del Siglo XIX se produce la independencia de Cuba y la pérdida de Filipinas y Puerto Rico, dando lugar a la denominada Generación del 98. Es en este momento cuando surgen las primeras escuelas graduadas (que ya se han caracterizado en puntos anteriores). En materia de escolarización, durante esta época se dio un alto incremento de la población en relación al número de maestros, por este motivo, para una población de 1.667.098 alumnos en 1860, se contaban con 20.335 maestros públicos y 20.198 escuelas,²²⁷ lo que suponía 1 maestro por cada 82,5 niños.

²²⁶ Puellas, M. de., *op. cit.*, 2004.

²²⁷ Escolano, A. (Dir.) (1997). *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

3.2. La Escuela en el Siglo XX.

3.2.1. Introducción.

Bajo la misma intención que guiaba el apartado anterior, en el siguiente punto se pasa a introducir brevemente el contexto histórico, pedagógico y político que enmarca la escuela durante el Siglo XX, a través del hilo conductor de algunas de las leyes educativas más relevantes acaecidas en España.

3.2.2. Aproximación pedagógica al contexto educativo, histórico y legislativo.

Ley General de Educación de 1970.

Tras los casi cuarenta años de etapa franquista que surgió tras la Guerra Civil (1936-1939), se pretendió construir, a través de la educación, un perfil de ser humano propio de los regímenes totalitarios que se desarrollaron en la época. Se dismantelaron las realizaciones republicanas (1931-1936) y se llevó a cabo un dramático proceso de depuración del profesorado y de los materiales de enseñanza²²⁸. La educación era un auténtico vehículo transmisor de ideología, ocupando un lugar privilegiado la enseñanza de los valores tradicionales, nacionales y católicos -la enseñanza de la religión era el principio esencial de la enseñanza primaria-. Durante el régimen franquista se establecieron diferentes leyes educativas²²⁹, pero fue la Ley General de Educación de 1970²³⁰ la que más ambición albergó a la hora de mejorar y reformar la totalidad del sistema educativo²³¹.

²²⁸ Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, nº 1, pp. 169-182.

²²⁹ Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938; Ley que regula la Ordenación de la Universidad de 29 de julio de 1943; Ley de Formación Profesional Industrial, de 16 de julio de 1949; Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953...

²³⁰ Ley que se inició con la creación de un libro blanco en 1969, dónde se realizaba un exhaustivo y amplio análisis del sistema educativo y los recursos de los que se disponía.

²³¹ Puellas, *op. cit.*, 2004.

Durante los años setenta se da una fase desarrollista en el plano económico en prácticamente toda Europa. Así, la educación se sitúa en un plano de primera importancia, reclamándose mano de obra más cualificada, especialmente un incremento en los cuadros medios. Paralelamente España experimentaba cambios profundos: éxodo rural, extensión de la clase media, aparición de la sociedad del consumo, apertura a nuevas ideas e inquietudes sociales, reivindicaciones de mayores cotas de democracia, auge de los Movimientos de Renovación Pedagógica...²³²

En 1970 el ministro José Luís Villar Palasí realizó una reforma radical del sistema educativo, de esa forma pretendió superar las contradicciones internas en las que había caído el sistema por insuficientes reformas realizadas que no respondían al acelerado cambio social y económico del país. Al igual que la Ley Moyano que, como se ha explicado, fue la primera vez en España que se estructuraba el sistema educativo, la Ley de 1970 regulaba todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la Universitaria, evidenciando una preocupación clara por la calidad de la enseñanza.

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.”²³³

Realizando una labor de síntesis, algunos de los principales cambios que se implementaron con la Ley General de Educación (LGE) fueron los siguientes:

²³² Marta Mata en Cataluña y Eloy Terrón en Madrid asumieron la parte más visible y simbólica del denominado “Movimiento de enseñantes”. Gimeno Sacristán, J. y Carbonell, J. (Coords.) (2004). El Sistema Educativo. Una mirada crítica. Ciss Praxis: Barcelona.

²³³ BOE nº. 187 de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> (fecha de consulta: 5 de febrero de 2013).

extensión de una educación primaria común hasta los catorce años; ruptura con la estructura bipolar anterior de una educación primaria destinada a la inmensa mayoría de la población y una enseñanza secundaria propia de la clase media y superior; creación de un único bachillerato de tres años (BUP), unificando los diversos tipos de bachilleratos existentes (ciencias y letras); mejora en la formación de los maestros; y por último, la supresión de los exámenes finales de ciclo o etapa (las conocidas reválidas), estableciendo un sistema de evaluación continua... En definitiva, se trataba de modernizar y europeizar el sistema educativo español.

Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Promulgada por el Gobierno socialista del PSOE, la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 sustituye a la Ley General de Educación de 1970. Esta Ley promovía una ambiciosa reforma orientada hacia la consecución de la calidad de la enseñanza²³⁴.

La LOGSE favorecía un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las Comunidades Autónomas, reforzando la diversidad y la identidad cultural y lingüística; la comprensividad; la concepción constructivista de la enseñanza -esto se traducía en una mayor flexibilidad, en la aplicación de métodos de aprendizaje diferenciados en función de las necesidades de cada alumno, en la atención a la diversidad, en un mayor conocimiento del alumnado por parte de los profesores y en la introducción del concepto de “necesidades educativas especiales”-; la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años de edad; y por último, una especial preocupación por la calidad, dedicándose un título específico a la misma en la Ley.

²³⁴ Puellas, *op. cit.*, 2004.

Ley Orgánica de Educación (2006).

Posteriormente a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 impulsada por el Gobierno del Partido Popular -Ley que no llegó a aplicarse-, en mayo de 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación. Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley: la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en un esfuerzo compartido para conseguir ese objetivo tan ambicioso; y por último, el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años²³⁵.

Realizando un esfuerzo de síntesis, algunas de las aportaciones de la LOE más relevantes las encontramos en los siguientes puntos: supresión de los “itinerarios” de la LOCE; reducción del número de materias en Enseñanza Secundaria Obligatoria en los dos primeros cursos; introducción de la materia de “Educación para la ciudadanía”, que en parte sustituye los temas transversales de la LOGSE; realización de pruebas de diagnóstico en dos momentos determinados, cuando los estudiantes terminan cuarto de Primaria y al concluir segundo de ESO –pruebas que no computan en el historial del alumno-; planes de apoyo, donde los alumnos con mayores dificultades académicas disponen de grupos más reducidos e individualizados; y por último, necesidad del esfuerzo como factor importante para el buen rendimiento en todos los sectores del sistema educativo.

3.3. La Renovación Pedagógica Española. Un recorrido histórico a través de centros escolares emblemáticos, de finales del Siglo XIX a mediados de la segunda mitad del Siglo XX.

3.3.1. Introducción.

²³⁵ Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> (fecha de consulta: 5 de febrero de 2013).

España alberga una rica y heterogénea historia de renovación pedagógica llena de iniciativas escolares que significaron una ruptura e innovación en cada momento histórico. En coherencia, a lo largo del siguiente punto se examina su desarrollo desde finales del Siglo XIX hasta 1980, a través de un recorrido por diferentes centros escolares de educación primaria que han sido referentes y emblemáticos de la misma, provenientes tanto del ámbito público como concertado o privado.

Se presenta el desarrollo desde una perspectiva cronológica que permite entender de forma gradual su evolución histórica y actual. Huelga señalar que a lo largo del recorrido se describen centros -es el caso del colegio Estudio, Palomeras, Micael, Trabenco y el proyecto de las Comunidades de aprendizaje- que se van a tratar en profundidad más adelante, al estar seleccionadas en la muestra de estudio. Estos centros no se omiten en orden a mantener una misma secuencia lógica en el desarrollo y exposición histórica de los contenidos para su mejor comprensión.

3.3.2. Evolución Histórica.

Finales del Siglo XIX.

A finales del Siglo XIX la escuela española experimentaba un considerable atraso material y pedagógico en comparación con el resto de países europeos industrializados: profesores poco retribuidos, escasez de escuelas para cubrir la totalidad de población en edad escolar, desconsideración social y laboral del maestro, prácticas pedagógicas autoritarias y memorísticas, falta de democratización escolar... Las ideas de modernidad pedagógica y cambio sobre los métodos, los contenidos, el concepto de la infancia y la relación con la naturaleza que venían recorriendo España durante el Siglo XIX, unido a diferentes sensibilidades políticas y/o religiosas, logra cristalizar en la aparición de diferentes experiencias²³⁶. Estos intentos de renovación educativa estuvieron

²³⁶ “La renovación pedagógica que surge en Europa a finales del siglo XIX aboga por importantes cambios en la concepción educativa y en el diseño y planteamiento de lo que debe ser y enseñar la escuela, además

motivados principalmente desde la iniciativa privada. Se pueden establecer tres corrientes básicas:²³⁷

1. Corriente de carácter confesional, con una personalidad destacada, Andrés Manjón y las “Escuelas del Ave-María”.

La primera de las “escuelas del Ave María” de Andrés Manjón se creó en 1889 en Granada, pronto se extendió la iniciativa por el resto de España y a otros países, así, en 1896 existían 12 escuelas²³⁸ llegando en 1920 a ser 300²³⁹. Dirigida a las capas más humildes de la sociedad, se daba una educación primaria gratuita donde la enseñanza de la religión católica era el centro de su pedagogía. Los niños podían acceder a la edad de 3 años y se procuraba que, cuando dejaran la escuela, tuvieran una ocupación en la sociedad.

Manjón mantuvo una posición crítica con la pedagogía tradicional, fomentando en sus escuelas metodologías nuevas y activas: enseñanza al aire libre, contacto con la naturaleza, juego, trabajo manual, enseñanza integral, orgánica y armónica, construcción del material escolar por los propios alumnos, enseñanza artística... Tal como señalaba Aguilera²⁴⁰: “en pocas escuelas de España se aplicarán de manera más prudente y eficaz los métodos y procedimientos de la pedagogía moderna como en las escuelas de D. Andrés Manjón”²⁴¹.

de definir los nuevos papeles para el docente. Así pues, las ideas de ‘la letra con sangre entra’, las prácticas memorísticas, enciclopédicas y basadas en una organización escolar excesivamente intelectualista, cambian e intentan transformarse por la máxima horaciana de ‘instruir deleitando’, con una educación integral, activa y en donde el niño deja de ser objeto de educación para pasar a ser sujeto protagonista del proceso educativo. La escuela anquilosada en el pasado con sus tediosas rutinas meramente instructivas, debe cambiar por completo y apostar por una formación integral que aborde todas las facetas del ser humano y llegue a ser agradable y realmente útil tanto al individuo como a la sociedad”. Payá (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, p. 4.

²³⁷ Viñes, *op. cit.*, 1983, p. 104.

²³⁸ *Sin autor* (1896, 5 de enero). *La lectura dominical*, nº 105, p. 9.

²³⁹ Canes, F. (1999). *Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España*. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 2, p. 156.

²⁴⁰ Aguilera, J. (1898). Don Andrés Manjón. *Revista La Escuela Moderna*, nº 93.

²⁴¹ *Ibíd*, p. 414.

ILUSTRACIÓN 1. BUSTO DE ANDRÉS MANJÓN EN GRANADA.



2. Corriente de carácter obrero, con la figura promotora de Ferrer Guardia y la “Escuela Moderna”.

La “Escuela Moderna” se crea en 1901 en Barcelona por Francisco Ferrer Guardia. Fuertemente influido por la ideología Anarquista y partiendo de la premisa de que la revolución pasa necesariamente por la educación, Ferrer crea un modelo racionalista de escuela, la “Escuela Moderna”. Esta iniciativa fue modelo de otras que continuaron surgiendo por España y el extranjero. Propuso una enseñanza laica y racional: laica en contraposición a la escuela clerical, y racional y científica en favor de un desarrollo en libertad lejos de mitos y dogmas. Desde estos planteamientos pedagógicos se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de

clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico²⁴².

ILUSTRACIÓN 2. PERIÓDICO LA VANGUARDIA, 14 DE SEPTIEMBRE DE 1935²⁴³.



Su puesta en funcionamiento fue fruto de la donación económica de una alumna de Ferrer (Mademoiselle Meunier) que le apoyó en su proyecto. La “Escuela Moderna” no recibió ninguna ayuda económica pública por lo que sólo se sustentó de las aportaciones que los padres de los alumnos depositaban de acuerdo a sus posibilidades. Esta iniciativa fue detenida en 1906 tras el atentado perpetrado por Mateo Morral (bibliotecario de la escuela) a Alfonso XIII. Tres años más tarde Ferrer fue fusilado acusado de instigar los sucesos de la “Semana Trágica de Barcelona” de 1909.

²⁴² Ferrer, F., op, cit., 1976.

²⁴³ Fuente: www.todocoleccion.net (fecha de consulta: el 5 de junio de 2012).

Debido al cierre de la “Escuela Moderna” de Barcelona y a la mala reputación que había despertado su modelo en algunos sectores de la población, desde la administración paulatinamente se fueron cerrando escuelas de carácter racionalista²⁴⁴ o negándose la autorización de apertura a las que estaban por abrir²⁴⁵.

“No es ésta ocasión oportuna para historiar con pormenores la vida de tales escuelas, la de Barcelona especialmente, de la cual hablan muchos sin conocerla, atribuyéndole algunos nada menos que la educación de todos los muchachos incendiarios de los conventos e iglesias barcelonesas en julio de 1909”.²⁴⁶

Contexto madrileño.

3. Corriente de carácter laico-burgués, con Francisco Giner de los Ríos como figura esencial y la emblemática “Institución Libre de Enseñanza”.

Por último, dentro de la tercera corriente y concretamente en el contexto madrileño, se encuentra la emblemática “Institución Libre de Enseñanza” (en adelante ILE). Fue un centro privado creado en 1876 por un grupo de Catedráticos entre los que se encontraba Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón y otras personalidades profundamente comprometidas con la renovación pedagógica española. Separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a amoldar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral y fuertemente inspirados por el Krausismo de Karl Christian Friedrich Krause²⁴⁷ (debido a los viajes a Alemania de Julián

²⁴⁴ Las escuelas racionalistas siguen de manera muy significativa los postulados educativos libertarios propios de Francisco Ferrer Guardia y, asimismo, están fuertemente incluidas por el modelo pedagógico de “La Escuela Moderna”. Tras el fusilamiento de Ferrer se crearon multitud de escuelas racionalistas por todo el territorio nacional y en varios países: México, Austria, Brasil, Inglaterra, Holanda, Alemania, Francia, Bélgica...

²⁴⁵ Este entorpecimiento o negación de apertura se aprecia en: Colominas, J. (1908). La enseñanza racionalista en España. En VV.AA (1978). *Boletín de la Escuela Moderna* (pp. 270-274). Barcelona: Tusquets, y en Sanmartí, T. (1907). Nuestra escuela. *Revista Pedagógica ilustrada* (Órgano de la Escuela Moderna de Badalona, sostenida por la Sociedad protectora de la Enseñanza Racionalista), nº 6.

²⁴⁶ Llarena, J. (1919). Boceto de información mundial pedagógica. *Revista La Escuela Moderna*, nº 230, p. 779.

²⁴⁷ Karl Christian Friedrich Krause fue un filósofo Alemán (1781-1832) que mantuvo una intensa actividad educativa y filosófica con notable influencia en España. El Krausismo no es sólo una escuela filosófica o una corriente pedagógica, es un movimiento intelectual con efecto en multitud de dimensiones que, en

Sanz del Río que lo pusieron en contacto con sus ideas), desarrollaron un centro privado y laico que en un primer momento comenzó dando enseñanza universitaria, y más tarde, se extendió a secundaria y primaria.

“La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas”²⁴⁸.

Hasta la Guerra civil de 1936 la ILE tuvo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa²⁴⁹. Se defendieron unas constantes pedagógicas tales como: desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias. En definitiva, una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica.

definitiva, constituye un intento ilustrado de reforma de la educación y la sociedad española, un intento de europeización de España. Algunos de los aspectos principales del Krausismo los encontramos en la importancia otorgada a la razón, la creencia en la libertad intelectual y la libertad de cátedra, y la conceptualización de la educación como eje de transformación social.

²⁴⁸ Estatutos de la ILE, artículo 15 (1877). Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1, página de cabecera.

²⁴⁹ Huelga señalar la emblemática experiencia del Colegio Madrid de México. Centro que surge tras el exilio republicano al finalizar la Guerra Civil. Referente fundamental de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza fuera de España. Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México. *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, nº 22, p. 141-161.

ILUSTRACIÓN 3. DE IZQUIERDA A DERECHA: R. RUBIO, F. GINER DE LOS RÍOS Y M.B. COSSÍO²⁵⁰.



Del primer tercio del Siglo XX a la Guerra Civil (1936-1939).

La crisis de 1898 sirvió de revulsivo definitivo para que los intelectuales españoles del ambiente regeneracionista y de renovación educativa buscasen decididamente la edificación de un país nuevo, una nueva sociedad y por tanto, una nueva escuela. Comienzan a llegar a España a través de diferentes órganos de expresión, las ideas y experiencias que estaban surgiendo dentro del movimiento de la Escuela Nueva en Europa²⁵¹. Así, surgen instituciones emblemáticas (herederas de los principios de la ILE) como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, conocida como la JAE, que desde su creación en 1907 y hasta su disolución en 1939 pretendió acabar con el aislamiento científico, educativo y cultural que acontecía, desarrollando y posibilitando la modernización pedagógica de España.²⁵²

²⁵⁰ Fuente: www.uned.es (fecha de consulta: 4 de octubre de 2013).

²⁵¹ Sirva de ejemplo: Cousinet, R. (1924). La nueva educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XLVIII, 769, pp. 97-99; Luzuriaga, L. (1923). La educación nueva. *Revista de Pedagogía*, año II, nº 22, pp. 361-367; y Vidal, J. (1924). La doctrina de la "nueva educación". *Revista La Escuela Moderna*, vol. 7, pp. 521-531.

²⁵² La JAE fue una institución predecesora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que contribuyó profundamente a la regeneración pedagógica de España gracias a la creación de diferentes centros de investigación y un fructífero programa de becas o pensionados para estudiar en el extranjero. Algunas de las experiencias internacionales visitadas por los pensionados en Pedagogía fueron: las

ILUSTRACIÓN 4. PLACA EN EL CAMPUS DEL CSIC.²⁵³



A comienzos del Siglo XX en Cataluña, amplios sectores de la burguesía ligada al movimiento nacionalista comienzan a preocuparse por la renovación de la escuela y la promoción de la lengua y cultura catalana. Se cuestiona el modelo tradicional de escuela y se comienza a tomar contacto con las innovadoras ideas pedagógicas que llegaban de Europa, adscribiéndose a los principios de la Escuela Nueva. En líneas generales, esta búsqueda de una nueva realidad pedagógica se caracterizaba por varios elementos: acercamiento maestro-alumno, trabajo cooperativo, enseñanza del catalán, inserción de la escuela en el medio, descentralización y autonomía, gestión democrática, laicismo y coeducación²⁵⁴.

Esta preocupación logró cristalizar en la creación de varias escuelas privadas de carácter experimental, así, durante el primer tercio del Siglo XX, florecieron una amplia creación de centros que se propusieron renovar las prácticas escolares y modernizar Cataluña. Por tanto, tras la constatación de las deficiencias del sistema educativo vigente, gracias a la creación de la

Escuelas Normales francesas Saint-Cloud, las escuelas-taller de Bélgica, el Instituto J. J. Rousseau y la Sorbona. Marín, op .cit., 1990.

²⁵³ Fuente: <http://lqs-loquesomos.blogspot.com.es/2011/07/la-junta-para-ampliacion-de-estudios-e.html> (fecha de consulta: 18 de septiembre de 2013).

²⁵⁴ Caivano, F. y Carbonell, J., *op. cit.*, 1979.

Mancomunitat surgen diferentes escuelas promovidas por la burguesía, fuertemente influenciadas por el movimiento cultural de la Renaixença Catalana y el ideario pedagógico de la Escuela Nueva. Algunas de las más emblemáticas (ligadas a nombres como Rosa Sensat, Joan Bardina, Alexandre Galí, Pau Vila, Joan Palau Vera, Manuel Ainaud, Pere Vergés, Artur Martorell, Jeroni Estrany) se encuentran en las siguientes experiencias: colegio “Sant Jordi” (1898), escuelas “Mosén Cinto” (1904), colegio “Mont d’Or” (1905), “Escuela Horaciana” (1905), “Granja Escolar Catalana” (1905), “Escoles Catalanes del Districte VI” (1906), “Vallparadis” (1910), escuela de la “Sagrada Familia” (1910), “Nuevo Colegio de Mont d’Or” (1913), “Escola del Bosc” de Monjuïc (1914), escuela racionalista “Galileo” (1915), “Casa del Bambini” (1915), “Escola del Mar” (1922), “Mutua escolar Blanquerna” (1923) y grupo escolar “Milá y Fontanals” (1931)²⁵⁵.

Contexto madrileño.

En Madrid destaca la creación de las “escuelas de ensayo y reforma” que se implementaron en algunas escuelas graduadas²⁵⁶, concretamente las siguientes: “Grupo escolar Cervantes” (1918)²⁵⁷, “Príncipe de Asturias” (1918) e “Instituto-Escuela” (1918). Estas escuelas fueron centros experimentales financiados por los poderes públicos en los que se aplicaron las innovaciones metodológicas de

²⁵⁵ En diferentes escuelas se ensayó específicamente el método Montessori como la “Casa del Bambini” (1915), el Colegio “Mont d’Or” (1905) o la escuela de la “Sagrada Familia” (1910). Payá, *op. cit.*, 2007. A nivel internacional el interés por el método Montessori cristalizó en la creación de diferentes ramas nacionales de la Asociación Montessori Internacional (Alemania, Austria, Suecia, Lituania, Rumania, Irlanda, Australia, Chile, EE.UU...) y en una multitud de escuelas que siguieron este método: Bulgaria (escuela experimental fundada por el profesor kataroff), Colombia (escuelas públicas del distrito de Magdalena), Holanda (Liceo de Amsterdam)... La labor del movimiento Montessori en diferentes países. (1935). *Revista mensual ilustrada Montessori*, nº 5, pp. 11-13.

²⁵⁶ En 1899 con un Real Decreto del 23 de septiembre se intenta introducir, por vía de ensayo, un modelo organizativo innovador que sólo se aplicaba en las escuelas de prácticas anejas a las normales, la escuela graduada (Viñao, A., *op. cit.*, 1990). Tal como señalaba Ángel Llorca en 1922: “las más de nuestras escuelas son unitarias: un montón de niños de muy distintas edades y grado de cultura en una sola sala y a cargo de un solo maestro. Lentamente, con excesiva lentitud, las escuelas unitarias se convierten en graduadas: grupos homogéneos y relativamente reducidos de niños, una sala para cada grupo, en cada sala un maestro, y para todas las salas que constituyen la escuela, un director”. Llorca, A. (1922). La escuela graduada en España. *Revista de Pedagogía*, año I, 7, pp. 254.

²⁵⁷ Se recomienda la lectura de la completa y excelente obra de M^a del Mar del Pozo Andrés sobre Justa Freire: Pozo Andrés, M^a del M. (2013). *Justa Freire o la pasión por educar*. Barcelona: Octaedro. Justa Freire junto a su Director Ángel Llorca y otros docentes como Manuel Alonso Zapata, Elisa López Velasco, Lorenzo de la Peña, Dionisio Prieto, Emilio Gazapo, desarrollaron una encomiable labor renovadora en el Grupo Escolar Cervantes.

la Escuela Nueva, esperando que fuesen posteriormente generalizadas al resto de escuelas públicas, una vez demostrada su idoneidad²⁵⁸. Se lograron a través de los “Patronatos escolares”, organismos legales y mediadores entre el Ministerio y las escuelas que posibilitaron la libertad necesaria a los centros (el primero creado en Madrid fue el Patronato de la Reina Victoria Eugenia en 1913).

Resaltando su situación de capital, de acuerdo a la inclinación centralista de las políticas del Gobierno, se pretendía situar a Madrid como germen y modelo de la renovación pedagógica española, el epicentro desde el cual se difundieran las ideas innovadoras al resto del país²⁵⁹. Estos centros disfrutaron de un régimen de autonomía elevado a la hora de seleccionar a los maestros y de emprender experimentos al margen de las normativas del Ministerio. Asimismo, permitieron introducir nuevos contenidos (educación física, artística...) e implementar los métodos activos de la Escuela Nueva. Por tanto, se convirtieron en los principales iconos del regeneracionismo español, conformándose pronto en escuelas-modelo, objeto de numerosas visitas por parte de maestros y directores procedentes de todo el país.

En 1934 el Gobierno de la CEDA suprime la autonomía y el carácter experimental de estas iniciativas,²⁶⁰ debido, entre otras cuestiones, a las reticencias que en los colectivos magisteriales habían suscitado estas experiencias que no seguían los criterios de selección de profesorado por antigüedad y que cuestionaban con su práctica la pedagogía tradicional.

El “Instituto-Escuela” de Madrid merece un análisis más detenido debido a su trascendencia y repercusión pedagógica en otras experiencias. Esta iniciativa se crea el 10 de mayo de 1918 y finaliza con la Guerra Civil Española (1936-1939). Nace en una coyuntura histórica crítica, a nivel internacional, la Revolución Rusa de 1917 y la finalización de la I Guerra Mundial; a nivel nacional, la Huelga General de agosto de 1917, un Gobierno bipartidista que no funcionaba y una Monarquía de Alfonso XIII desgastada -peligrando el sistema de Restauración

²⁵⁸ Pozo Andrés, M^a del M., *op. cit.*, 2004, pp. 317-346.

²⁵⁹ Pozo Andrés, M^a del M., *op. cit.*, 1996, pp. 211-248.

²⁶⁰ Pozo Andrés, M^a del M., *op. cit.*, 2004, pp. 317-346.

Borbónica iniciado tras la I República en 1874-. Así, entre 1917 y hasta el Golpe de Estado de Primo de Rivera en 1923, se intentó entre liberales y conservadores alcanzar algo de equilibrio creando gobiernos mixtos, durante el primer gobierno de ellos se crearía el Instituto-Escuela de Madrid.

ILUSTRACIÓN 5. AULA DEL INSTITUTO-ESCUELA²⁶¹.



Esta experiencia, influenciada pedagógicamente por la trayectoria de la ILE, abarcaba desde párvulos hasta la universidad y estaba sufragada por los fondos del Estado. Disfrutó de una tardía pero amplia repercusión, llegándose a crear otras durante la II República como el Instituto-Escuela de Barcelona (1931)²⁶²,

²⁶¹ Fuente: Biblioteca Nacional, Madrid.

²⁶² Fue una de las concesiones que obtuvo la Generalitat del Gobierno Republicano, el centro se sumó a la renovación pedagógica que se inició en Cataluña a principios del Siglo XX con la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Se renovó completamente el bachillerato Catalán, tal como señala una antigua alumna, prueba de ello se reflejaba en los métodos pedagógicos que se utilizaban: “no había exámenes ni libros de texto, para cada asignatura teníamos una libreta y a finales de la semana las revisaba el profesor”. Tobarra, S. y Casals, D. (2007, 21 de marzo). Reportaje. Un instituto pionero: sin libros, castigos ni notas, *El País*, s.p. Disponible en: http://elpais.com/diario/2007/03/21/catalunya/1174442855_850215.html (fecha de consulta: el 5 de junio de 2012).

Valencia (1932) y Sevilla (1932)²⁶³. Fue un ensayo pedagógico creado por la JAE y dirigido a los hijos de la burguesía más ilustrada de Madrid,²⁶⁴ que también funcionó como una auténtica escuela normal donde se formaba pedagógicamente a las nuevas generaciones de docentes.

Contó con un amplio respaldo oficial y una considerable autonomía pedagógica, constituyéndose como una plataforma para la experimentación de diferentes innovaciones en el ámbito educativo²⁶⁵: enseñanza activa, supresión de los exámenes finales por evaluaciones continuas, prácticas de laboratorio, estudio directo de la naturaleza, lecturas comentadas, relación de la escuela con el medio, fomento de la curiosidad y la motivación interna del alumno, diálogo entre profesor y alumno... En síntesis, los principios que inspiraron su pedagogía quedan resumidos en 3 puntos: fomentar la curiosidad basando en ello todo el proceso didáctico, evitar en lo posible aquello que provocara un interés artificioso e inadecuado en el alumno y lograr un esfuerzo de trabajo basado en una motivación interna²⁶⁶.

Tanto en Madrid como en el resto de España, muchas de las experiencias que se gestaron durante la II República como el “Instituto-Escuela” de Barcelona, Valencia y Sevilla o que siguieron desarrollándose durante la época como el “Instituto-Escuela” de Madrid o la “Mutua Escolar Blanquerna” de Barcelona, finalizaron con la llegada de la Guerra Civil.

²⁶³ Viñao, A., *op. cit.*, 2007, pp. 21-44.

²⁶⁴ Fernández, R. y González, F. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación. *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, nº 1, pp. 9-34.

²⁶⁵ R. D. de 10 de mayo de 1918, artículo 1º: “un Instituto escuela de segunda enseñanza, con residencias anejas para todos o una parte de los alumnos, en el que se aplicarán nuevos métodos de educación y planes de estudios. Al mismo tiempo se ensayarán en dicho centro sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables a nuestro país.” Un ensayo pedagógico, nuevo Instituto-escuela (1918, 11 de mayo). *Diario La Época*, p. 3.

²⁶⁶ Ruiz, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. *Encounters on Education*, nº 7, pp. 95 – 111.

La Dictadura (1939-1975).

Desde finales de la Guerra Civil (1936-1939) hasta mediados de los años 60 no puede hablarse más que de una involución en el terreno de las ideas y las prácticas escolares²⁶⁷. Aun así, pese al desfavorable marco político y pedagógico generado durante el régimen de Franco a toda iniciativa pedagógica que tuviera un ligero matiz innovador, no se extirpó por completo la aparición o permanencia de algunas iniciativas de renovación pedagógica.

Ésta se desarrolló a través de iniciativas privadas localizadas principalmente en Cataluña y Madrid y mayoritariamente motivadas y gestadas dentro de una clase burguesa y media disconforme con el modelo educativo que se daba en la época. Así, en Cataluña se dieron algunos ejemplos significativos en las siguientes escuelas: “San Gregorio” (1955), “Talitha” (1956), “Instituto Costa i Llobera” (1957-1958), “Thau” (1963) y “Ton i Guida” (1963).

“[...] en Cataluña se produjeron durante los años 50 y 60 situaciones que enlazaban con la tradición pedagógica de la Escuela Nueva. No podemos olvidar que la escuela estatal en el franquismo no abría ningún resquicio a la renovación pedagógica por lo que se produjo un renacimiento (como en otras épocas) de las escuelas privadas”²⁶⁸.

En las inquietudes y motivaciones pedagógicas de los jóvenes maestros de estas experiencias se encontraba buena parte del origen y el fundamento de la escuela de Maestros Rosa Sensat, creada de forma clandestina por Marta Mata en 1965. Esta Institución ejerció una influencia sobresaliente en la formación de maestros ligados a la renovación pedagógica e influyó en la posterior creación en Madrid de los “Movimientos de Renovación Pedagógica”:²⁶⁹ “Acción educativa” (1975) y Escuela Abierta” (1980).

Siguiendo en Cataluña, durante la última época de la Dictadura varias de estas escuelas privadas se agruparon en el Colectivo de Escuelas para la Escuela

²⁶⁷ Caivano y Carbonell, *op. cit.*, 1979.

²⁶⁸ Cancer, M^a P. y Lorente, A. (2004). Jaume Carbonell: Balance de tres décadas de renovación pedagógica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 8, pp. 65-82.

²⁶⁹ Algunos de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs) como el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y Rosa Sensat, inician su camino en los años sesenta, pero la mayoría se ponen en funcionamiento a mediados de los setenta. Rogero, *op. cit.*, 2010.

Pública Catalana (CEPEPC), cuyo origen se encontraba en la “Coordinación Escolar” de años precedentes. La función del CEPEPC radicaba en coordinar esfuerzos dirigidos a la renovación pedagógica, buscar una alternativa al modelo de escuela estatal (a través de un modelo de gestión democrático y de participación) y plantear, en el proceso de democratización de la educación y la sociedad, el paso a la red pública de sus escuelas²⁷⁰. Una vez se consiguió que las escuelas del CEPEPC ingresaran en la red de escuelas públicas²⁷¹ el organismo se auto-disolvió.

Un ejemplo prototipo de aquellas escuelas del CEPEPC se encuentra en el Instituto Escuela “Costa i Llobera” (1957). Vigente en la actualidad, es un centro público con tres etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) que se mantuvo inicialmente como centro privado,²⁷² caracterizándose desde el principio por ser una escuela innovadora y ligada a los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Su vocación de transformarse en un centro escolar público la llevó a formar parte del movimiento de escuelas “Coordinación Escolar” y posteriormente de CEPEPC.

La renovación pedagógica experimentada durante estos últimos años de la Dictadura en Valencia y País Vasco, va a estar estrechamente vinculada con la preocupación por introducir planteamientos metodológicos propios de la Escuela Nueva y la enseñanza y recuperación de la lengua valenciana y euskera respectivamente. Así, encontramos experiencias emblemáticas vigentes actualmente en las escuelas “La Tramuntana” (1968), “Las Carolinas” (1972) y

²⁷⁰ Domènech, *op. cit.*, 2003.

²⁷¹ Maite Ricart señala que según el manifiesto del Conseller de Educació de la Generalitat Juan Guitart, en diciembre de 1987 podría finalizar la integración de todos los centros de este colectivo a la red pública Catalana, algo que con un coste aproximado de 113 millones de pesetas, supondría un incremento de 22.000 alumnos, 1.261 profesores y 1.050 aulas para la red pública de la Generalitat. Ricart, M. (1987, 14 de octubre). *Periódico semanal de información educativa “Comunidad Escolar”*, 161, 9. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083007647.pdf> (fecha de consulta: 22 de mayo de 2012).

²⁷² “Pero después de 30 años de funcionamiento como centro privado, con la democracia se le planteó, como a muchos otros centros del movimiento de renovación pedagógica, la gran disyuntiva: integrarse en la red pública o continuar como centro privado”. Guitart, J. (1999, 31 de enero). Reportaje: Costa i Llobera: 40 años de renovación pedagógica, *El País*, hemeroteca. Disponible en: http://elpais.com/diario/1999/01/31/catalunya/917748452_850215.html (fecha de consulta: 10 de febrero de 2012).

“La Gavina” (1975) en Valencia²⁷³ y en la Ikastola²⁷⁴ “Langile” (1970) en País Vasco.

“La Tramuntana” (1968) fue una experiencia en la que se educaba con la pedagogía y las técnicas de Freinet. Al poco tiempo de su creación las autoridades franquistas negaron su reconocimiento como centro privado, algo que se intentó solucionar, tanto transformando la escuela (que funcionaba como Sociedad Limitada) en una cooperativa de padres y madres como cambiando el nombre, pasó a llamarse “Mistral”. Tras diferentes conflictos internos, en 1975 se disuelve la cooperativa de padres y madres y se transforma en una cooperativa de maestros, volviendo a cambiar el nombre de la escuela que pasa definitivamente a llamarse escuela “La Masía”, actualmente funciona como centro privado concertado. Tal como señala Martínez Bonafé, “La Tramuntana” era una escuela especial:

“Era una de aquellas primeras escuelas alternativas a la escuela nacional oficial, donde enseñaban en valenciano, estaba en el campo, los niños y las niñas cultivaban el huerto, criaban conejos y gallinas, jugaban en el patio con taparrabos, no llevaban uniforme, hacían asambleas, investigaban el medio que les rodeaba, hacían textos libres, periódicos, tenían una imprenta, viajaban y se escribían con otras escuelas alternativas”²⁷⁵.

En cuanto a la escuela concertada “Las Carolinas” (1972) decir que es una cooperativa de profesionales de la enseñanza y personal no docente donde se trabaja con programas innovadores de educación y que comprende las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. En líneas generales su proyecto

²⁷³ Otra experiencia Valenciana emblemática se encuentra en el colegio público “Castell de Almoinés”. Finalista de los prestigiosos premios “Marta Mata” en 2010.

²⁷⁴ Desde la fundación en 1914 de la primera Ikastola, su relación con la renovación pedagógica necesita de un estudio más detenido, algo que excede las pretensiones de esta investigación. Un excelente y útil estudio se puede encontrar en Dávila Balsera, *op. cit.*, 2005.

²⁷⁵ Martínez Bonafé, J. (2008). *El ejemplo y la actualidad del sueño educativo republicano*. Conferencia pronunciada en la Casa del Pueblo de Almansa, el 8 de febrero de 2008. Disponible en: <http://www.uv.es/bonafe/documents/AlmansaEl%20ejemplo%20y%20la%20ac.pdf> (fecha de consulta: 20 de julio de 2012).

educativo se caracteriza por ser: no autoritario, científico, ético, activo, democrático, valenciano, ecologista y co-educativo²⁷⁶.

Por su parte, la escuela “La Gavina” (1975) parte de la iniciativa de un grupo de profesionales de la enseñanza agrupados en cooperativa, es una escuela pionera en la enseñanza en valenciano que se define, desde sus inicios, como co-educadora, plural, laica y valenciana. Se utiliza una metodología activa en la que el alumnado participa en todo tipo de tareas organizativas y de aprendizaje, poniéndose un especial empeño en la cooperación entre familia y escuela, actualmente funciona como escuela concertada.

Por último, la Ikastola “Langile” (1970) en País Vasco es una iniciativa que “comenzó con la aplicación de una metodología Freinetiana”²⁷⁷. Inicialmente abrió sus puertas con un parvulario, posteriormente en 1972 se unifican las aulas de preescolar y en 1976 se legaliza la experiencia como cooperativa. Finalmente en 1993 pasa a integrarse en la red pública de escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca.

En Galicia²⁷⁸ durante el curso 1972-73, de la mano de Teresa Ubeira y Juan Rodríguez de Llauder como fundadores, surge la experiencia de O Pelouro. Un centro de innovación psicopedagógica e integración de carácter concertado donde gran parte del alumnado requiere necesidades educativas especiales y que nace de la conjunción de los enfoques pedagógico y psiquiátrico (de los que proceden los fundadores). Esta escuela, nada convencional en el panorama educativo español, mantiene una postura crítica frente a un modelo de escuela

²⁷⁶ Principios educativos del colegio “Las carolinas”. Disponible en: <http://www.lescarolines.com/> (fecha de consulta: 15 de junio de 2012).

²⁷⁷ Dávila, *op. cit.*, 2005, p.97.

²⁷⁸ Sobre la renovación pedagógica experimentada en Galicia son representativos los siguientes trabajos: Costa Rico, A. (2007a). A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). Sarmiento. *Anuario Galego de Historia de la Educación*, nº 11, pp. 7-36; Costa Rico, A. (1997b). A renovación pedagógica en Galicia (1970-1990). En Cid Fernández, X.M. (coord.), *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)* (pp. 75-87). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo; y por último, Costa Rico, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Anuario Galego de Hª da Educación*, nº 16, pp. 9-40

rígida y competitiva, construyendo una cotidianidad escolar sin horarios, asignaturas, clases o actividades fijas.

“O Pelouro es una escuela que no parece lo que convencionalmente nos hemos acostumbrado a entender por tal. Ni por sus espacios, ni por el tipo de niños y niñas que conviven en ella, ni por la forma en que se relacionan entre ellos — independientemente de su edad y de sus características personales—, ni por el tipo de presencia y de intervención de los adultos —ya sean profesores u otros adultos que colaboran con la escuela o que trabajan en ella—, ni por el tipo de actividades que se desarrollan allí, ni por la forma en que transcurre el tiempo, ni por el ambiente que se respira”²⁷⁹.

ILUSTRACIÓN 6. CARTEL O PELOURO



Contexto madrileño.

En Madrid surgen también una serie de centros educativos (fuertemente influidos por el ideario pedagógico de la Escuela Nueva) que logran evadir la normativa autoritaria impuesta por el régimen²⁸⁰. Así, algunas de las iniciativas más emblemáticas que siguen funcionando en la actualidad, las encontramos en

²⁷⁹ Contreras, J. (2002). Vivir O Pelouro. *Cuadernos de Pedagogía*, n 313, p. 49.

²⁸⁰ Groves, *op. cit.*, 2009.

las siguientes escuelas: colegio “Decroly” (1927), colegio “Estudio” (1940), colegio “Estilo” (1959) y colegio “Base” (1962).

El colegio “Decroly” (1927) es un centro concertado fundado por Ladislao Palenzuela. Su estilo de enseñanza se caracteriza desde el principio por adoptar un sistema pedagógico que tiende a una enseñanza personalizada, el trabajo en equipo y el uso de los métodos activos de Ovidio Decroly²⁸¹.

El colegio “Estudio” (1940) continuó las ideas pedagógicas, métodos de trabajo y técnicas de la ILE y del “Instituto-Escuela”²⁸². Es un colegio privado que llevó a cabo una enseñanza liberal e innovadora, dando servicio a grupos reducidos de intelectuales que permanecieron en Madrid tras la Guerra Civil. Surgió de la mano de antiguos profesores del “Instituto-Escuela” -algunos de ellos pensionados por la JAE y con el Centro de Estudios Históricos- motivados por la intención de construir, de acuerdo a la nueva y crítica coyuntura política propia de la posguerra, una institución que siguiese los ideales pedagógicos del “Instituto-Escuela” de Madrid, desaparecido tras la Guerra Civil.

El colegio “Estilo” (1959) es un centro privado fundado por Josefina Aldecoa e ideado para modernizar el modelo pedagógico de la Dictadura. Acogió en un primer momento a intelectuales, artistas y en general a todo el que pretendía una educación distinta para sus hijos, instaurando un modelo en sintonía con los valores del Krausismo y el modelo pedagógico de la ILE.

Por último, el colegio “Base” (1962) es un centro privado que también pretende continuar el ideario pedagógico de la ILE, rechazando pautas tradicionales de autoritarismo, dogmatismo o de jerarquización de los alumnos en función de los resultados de aprendizaje. A nivel metodológico se propicia la aplicación de métodos activos, la colaboración, el sentido de la responsabilidad, el autocontrol,

²⁸¹ Principios del Colegio “Decroly”. Disponible en: http://www.colegiodecroly.org/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55 (fecha de consulta: 1 de junio de 2012).

²⁸² Gallego, E. (2008). Centros escolares con patrimonio histórico. El Colegio “Estudio”. *CEE Participación Educativa*, nº 7, pp. 126-132.

el ejercicio de la libertad responsable y la reflexión sobre el cuidado del medio ambiente²⁸³.

Durante los últimos años de la Dictadura continuaron surgiendo por toda la geografía española una serie de experiencias que, desde diferentes realidades, trataron de consolidar una alternativa de escolarización y de renovación pedagógica²⁸⁴. Así, en Madrid aparecen tres experiencias emblemáticas actualmente en funcionamiento: colegio público “Palomeras bajas” (1969), colegio privado-concertado “Siglo XXI” (1970) y colegio público “Trabenco” (1972). Al igual que el colegio estudio, estos tres centros se desarrollan brevemente debido a que se estudian con amplitud en apartados posteriores, al ser centros de la muestra de estudio.

El colegio público “Palomeras bajas” (1969) tiene su origen en un proyecto de escuela pública del año 1969 cuyos rasgos más generales se basaban en tres principios: investigación pedagógica orientada hacia la enseñanza individualizada, trabajo en equipo y relación directa con el barrio y con los padres para su progresiva participación en la vida escolar²⁸⁵. Tanto antes como ahora se ponen en práctica diferentes metodologías activas y participativas, fomentándose la adquisición de hábitos de autonomía y autogestión en los alumnos a través de asambleas y planes de trabajo.

El colegio privado-concertado “Siglo XXI” (1970) fue creado por la Cooperativa COIS, es una iniciativa que tuvo sus referentes pedagógicos en Freinet y la Escuela Nueva, cuyos objetivos principales fueron contribuir al desarrollo de la renovación pedagógica y la gestión democrática de la escuela. Desde el comienzo pretendió funcionar como un proyecto progresista, avanzado y abierto a las nuevas concepciones educativas y renovadoras. Algunas de las principales

²⁸³ Proyecto educativo del Colegio “Base”. Disponible en: <http://www.colegiobase.com/cbase/index.php?sectionid=105> (fecha de consulta: 26 de mayo de 2012).

²⁸⁴ Ledesma y Marrero, *op. cit.*, 2001.

²⁸⁵ Proyecto educativo Colegio Público Palomeras Bajas, Disponible en: <http://www.palomerasbajas.org/Docs/ProyectoEducativo.pdf> (fecha de consulta: 15 de julio de 2012).

señas de identidad y principios educativos que orientan su modelo educativo son las siguientes: laico, democrático, vanguardista, humanista y abierto al medio²⁸⁶.

Por último, el colegio público “Trabenco” es un centro promovido a través de un grupo de Cooperativistas en 1972 al llegar a un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia por el que la Cooperativa cedía sus locales y el Ministerio les ofrecía la posibilidad de seleccionar al profesorado,²⁸⁷ siempre y cuando fuese personal funcionario o interino. En “Trabenco” se pone en funcionamiento una metodología activa, democrática y dinámica²⁸⁸ tanto en la clase como en el centro (funcionamiento asambleario que permite la toma colectiva de decisiones, trabajo por proyectos, relación fluida con la comunidad abriendo la escuela al barrio, correspondencia escolar con otros centros...).²⁸⁹

ILUSTRACIÓN 7. CARTEL INFORMATIVO, 40 ANIVERSARIO TRABENCO²⁹⁰.



²⁸⁶ PEC (Proyecto Educativo del Centro) del Colegio Siglo XXI. Enero de 2012. Disponible en: <http://colegiosigloxxi.org/system/files/PEC%20ColegioSigloXXI%20Enero2012.pdf> (fecha de consulta: 10 de julio de 2012).

²⁸⁷ La mayoría del equipo docente se encontraba vinculado a diferentes movimientos de renovación pedagógica: M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo Escuela Popular), Acción Educativa,...etc. Pumares, *op. cit.*, 2001.

²⁸⁸ Propuesta pedagógica antiautoritaria y asamblearia que sigue las huellas de Freinet y algunos elementos parciales de A.S. Neill. Carbonell, *op. cit.*, 1979.

²⁸⁹ Visita al centro, realizada durante el curso 2010-2011. Agradezco desde aquí a E. Pacheco (maestra del CEIP Trabenco) con afecto su invitación.

²⁹⁰ Fuente: <http://www.trabenco.com/>

ILUSTRACIÓN 8. CARTEL INFORMATIVO, 40 ANIVERSARIO PALOMERAS BAJAS²⁹¹.



Primeros años del periodo democrático.

Tras el breve periodo de transición democrática que se inicia con el fallecimiento de Franco en 1975, en 1978 se proclama la Constitución, concluyendo un largo periodo histórico de depuración, prohibición y entorpecimiento a cualquier idea o práctica pedagógica que fuera diferente a los ideales del régimen. Por tanto, creado un marco político de descentralización autonómica, desde distintas inquietudes y bajo diferentes procesos y dificultades han ido proliferando una rica y plural variedad de iniciativas educativas de todo tipo que constituyen una alternativa pedagógica en la actualidad. En coherencia con el objetivo de síntesis, se visibilizan únicamente²⁹² tres experiencias: las

²⁹¹ *Ibíd.*

²⁹² Durante los últimos años han seguido apareciendo interesantes iniciativas como el proyecto Atlántida e infinidad de experiencias como la escuela "Els Donyets" (1993) en Valencia, el CEIP "La Navata" (1994) en Madrid, o la escuela "El Roure" (2001) en Cataluña por citar algunas. Experiencias que siguen re-construyendo en la actualidad la historia de la renovación pedagógica.

“Comunidades de aprendizaje”²⁹³, el colegio público “Amara Berri” y la “escuela Libre Micael”²⁹⁴ en Madrid.

La primera “Comunidad de aprendizaje” surge en 1978 en la escuela de personas adultas “La Verneda-Sant Martí” de Barcelona. Las “Comunidades de aprendizaje” son el resultado de las investigaciones del “Centro de Investigación Social y Educativa” de la Universidad de Barcelona (CREA) y de la experiencia educativa de tres proyectos de éxito situados en Estados Unidos en el ámbito de la educación infantil y primaria: las “Escuelas Intensivas o Aceleradas” (“Accelerate Schools” de la Stanford University) y los programas “Desarrollo escolar” (“School Development Program” de la Yale University) y “Éxito para todos” (“Success for all” de la Johns Hopkins University).

Una “Comunidad de aprendizaje” se define como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, con el que se pretende conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Todo ello basado en un aprendizaje dialógico y mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios posibles, incluido el aula.²⁹⁵ Una de las características distintivas de estas escuelas es la implementación de los “grupos interactivos”, a través de ellos se permite democratizar el aula y superar la segregación²⁹⁶, así como modificar su distribución espacial tradicional reforzando la participación de diferentes agentes educativos²⁹⁷. En definitiva, la base que sustenta las “Comunidades de aprendizaje” es el aprendizaje dialógico (siendo el resultante de un diálogo igualitario, horizontal y democrático en el que el poder se sitúa en los

²⁹³ Un estudio más detallado y extenso sobre el proyecto de Comunidades de aprendizaje se desarrolla en apartados siguientes. Trabajo de campo realizado sobre el centro Zofío, transformado en “Comunidad de aprendizaje”.

²⁹⁴ Se desarrolla más ampliamente en apartados siguientes al ser un centro que participa en la muestra de estudio.

²⁹⁵ Definición elaborada en base a los siguientes autores: Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, *op. cit.*, 2002; VV.AA., *op. cit.*, 2006; Ferrer, *op. cit.*, 2005 y Botton, *op. cit.*, 2009.

²⁹⁶ Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006) La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, nº 339, pp. 169-176.

²⁹⁷ Entrevista abierta realizada el 12 de abril de 2011 a la Directora de la Escuela de Educación Infantil Zofío, centro transformado en Comunidad de aprendizaje. Agradezco desde aquí su colaboración y amabilidad durante la visita al centro.

argumentos) y los principios pedagógicos que las orientan son la participación democrática, la centralidad del aprendizaje, las expectativas altas y positivas y el progreso permanente.

El colegio público Amara Berri se encuentra situado en la comunidad autónoma del País Vasco, concretamente en Donostia-San Sebastián (Guipúzcoa). La principal impulsora y artífice del colegio público “Amara Berri” fue Loli Anaut. El centro es la continuación y cristalización pedagógica de un proyecto iniciado a principios de los setenta por parte de Loli Anaut y un grupo de profesores en un centro privado de Durango. Allí se gestaron las bases pedagógicas.

“En 1979 empecé a trabajar en Amara Berri, un Centro, en proceso de creación. Desde ese mismo espíritu de Durango, quise iniciar este proyecto en la Etapa Infantil, por ser la que me faltaba conocer directamente, y empecé, como siempre, dando clase en las aulas”²⁹⁸.

Amara Berri da nombre al sistema pedagógico que ha cristalizado en una amplia red de 20 centros en País Vasco. Estos sostienen y comparten el ideario pedagógico que da nombre al sistema Amara Berri, generando una disposición a trabajar en red. Un sistema abierto caracterizado por la investigación, la experimentación y la innovación, donde el proyecto educativo y la organización se encuentran armónicamente articulados con la estructura y la vida cotidiana del centro.²⁹⁹ Así, en Amara Berri se sitúa a cada alumno en el eje del proyecto, concibiendo a cada uno de ellos como un ser global, tal como señalan dos docentes del centro “si la vida no está parcelada, la escuela tampoco”³⁰⁰.

Metodológicamente el libro de texto no agota ni centraliza el trabajo de los alumnos, su programación no se desarrolla por materias o en torno a unidades didácticas, sino a través de actividades llenas de contenido lúdico, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, es lo que denominan: contextos

²⁹⁸ Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p. 211.

²⁹⁹ Carbonell, *op. cit.*, 1995.

³⁰⁰ E. Guerrero González y E. Martín González (docentes del Colegio Amara Berri, actualmente trabajando en labores de formación y asesoramiento pedagógico del sistema Amara Berri), comunicación personal durante visita al centro realizada el 24 de mayo de 2012.

sociales, estables y complementarios³⁰¹-contextos que constituyen la estructura básica de cada ciclo-. Se trata de actividades vitales donde las materias se interrelacionan, tal como señala Martín³⁰²: “Una estructura organizativa en la que los contextos son estables y se rota por ellos periódica y sistemáticamente, permite al alumnado profundizar en el cuerpo de conocimiento que cada contexto posibilita”³⁰³.

En 1990 se considera a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociéndole las dos funciones que llevaba desarrollando hasta ese año: la investigación y renovación pedagógica así como todo tipo de acciones relacionadas con la formación del profesorado³⁰⁴.

Contexto madrileño.

La “Escuela Libre Micael” (1979) implantó en España por primera vez la pedagogía Waldorf³⁰⁵ creada por Rudolf Steiner (metodología aplicada actualmente en más de 2000 centros educativos de carácter público y privado repartidos en más de 70 países). Esta pedagogía fue creada al calor del

³⁰¹ E. Guerrero González y E. Martín González (2012). *Red Sistema Amara Berri*. Ponencia impartida en el II Seminario Pedagógico “Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa”, coordinado por la Profesora Doña Sara Ramos Zamora, celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid los días 29 y 30 de mayo de 2012.

³⁰² Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. CEE Participación Educativa, nº 15, pp. 170-182.

³⁰³ *Ibid*, p. 173.

³⁰⁴ *Ibid*, p. 171.

³⁰⁵ Pedagogía cuya base se encuentra en los fundamentos centrales de la Antroposofía, corriente filosófica de Rudolf Steiner (1861-1925). En líneas generales la pedagogía Waldorf plantea la educación como un desarrollo hacia la autonomía del ser humano y su principal objetivo es respetar el proceso madurativo de cada alumno, potenciando sus capacidades intelectuales y su sensibilidad artística. Steiner, R. (1980). *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. México: Editorial Waldorf.

Steiner desarrolló un método para la búsqueda del componente espiritual intrínseco a la existencia de los seres humanos. Igelmo, J. y Quiroga, P. (2013). El pensamiento de Rudolf Steiner para la historiografía de la educación en el siglo XXI. En Espigado, G., Gómez, J., De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 855-866). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

De la mano de Rudolf Steiner, la primera escuela Waldorf se abrió en 1919 en Stuttgart (Alemania), con 12 profesores y 256 alumnos. Actualmente en España hay casi una treintena de centros escolares asociados en la “Federación de Centros Educativos Waldorf de España”, 18 centros de educación infantil, 8 centros de educación primaria, 1 centro de educación secundaria y bachillerato (la Escuela Libre Micael), 15 centros de madres de día y 5 centros de formación del profesorado en Pedagogía Waldorf en Madrid, Barcelona, Alicante...

movimiento de la Escuela Nueva de finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, constituye una notable aportación a la renovación pedagógica avalada por una larga trayectoria histórica.

La “escuela Libre Micael” abrió primeramente sus puertas para educación infantil y posteriormente, en 1987 para educación primaria. En la actualidad es un centro privado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que apuesta por la creatividad del maestro, la participación democrática, la educación integral, la colaboración escuela-familia y la innovación educativa³⁰⁶, tratando de armonizar la educación escolar con la familiar.

3.3.3. Conclusiones.

Sintetizando lo expuesto, la siempre incompleta historia de la renovación pedagógica española, alberga un rico y diverso legado de iniciativas conformando una crónica que discurre paralela al momento histórico, político y social. Así, desde finales del Siglo XIX y comienzo del XX hasta la Dictadura Franquista, se observa el surgimiento de un amplio número de escuelas de distinta índole, fuertemente influenciadas por el ideario pedagógico de la Escuela Nueva que progresivamente fue introduciéndose en España. Tras la Guerra Civil y la posterior implantación del régimen, se clausuran muchas de las iniciativas más representativas de renovación pedagógica que se habían creado (principalmente durante la II República), dando comienzo a un largo periodo de retroceso e involución.

A pesar del adverso marco pedagógico generado durante el régimen a cualquier iniciativa contraria a los ideales educativos que sostenía el mismo, surgen una serie de escuelas, principalmente desarrolladas a través de la iniciativa privada y mayoritariamente localizadas en Cataluña y Madrid, que constituyen una alternativa de renovación pedagógica en la época.

³⁰⁶ Malagón, A. (2012). La Pedagogía Waldorf: la Escuela Libre Micael. Ponencia impartida en el II Seminario Pedagógico “Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa”, Coordinado por la Profesora Doña Sara Ramos Zamora, celebrado el en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid los días 29 y 30 de mayo de 2012.

Posteriormente, con la llegada de la democracia (ya en un marco político de descentralización autonómica) continúan surgiendo un variado número de centros escolares públicos y privados por toda la geografía española, bajo un ideal común de renovación de las prácticas escolares.

Considerando las diferentes realidades históricas y geográficas donde se generaban las iniciativas y bajo las diferentes influencias que las motivaba, desde finales del Siglo XIX hasta 1980, se pone de manifiesto la no interrupción en el surgimiento de una amplia y heterogénea cantidad de centros escolares que han experimentado e impulsado procesos de renovación pedagógica en Madrid y en general en España. Una historia que, pese a mantenerse constante en el tiempo, transcurre a través de etapas de considerable apogeo, como la experimentada durante la II República y a partir de los años 70, y mayor decadencia, como la padecida durante la Dictadura.

Son muchas las experiencias que nos dejamos sin abordar y que podrían haberse incluido en este recorrido, en el contexto nacional: “L`Escola del Treball”, las “Escuelas Siurotianas”...; en el contexto madrileño: escuelas del “Hogar del Empleado” FUHEM, el colegio “Nuevo Equipo”... Entendemos que el recorrido realizado expone con suficiente amplitud un marco general de la historia de la renovación pedagógica madrileña y española, estudiada a través de algunas de las escuelas más emblemáticas. Esto permite disponer de una valiosa información que esclarece su evolución, muestra los diferentes idearios pedagógicos de cada experiencia y genera una necesaria visión de conjunto entre el pasado y el presente que posteriormente vamos a estudiar con detenimiento en la CAM.

3.4. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Aproximación a su historia e ideario pedagógico.

“Nuestros Movimientos de Renovación Pedagógica son la concreción de un particular devenir histórico, y la forma concreta que en el espacio de la escuela toman las luchas emancipatorias –sociales y profesionales- del sector más vanguardista de los trabajadores de la enseñanza”³⁰⁷

3.4.1. Influencias pedagógicas.

Para estudiar los MRPs debemos primeramente clarificar su pasado y las principales influencias pedagógicas. Los actuales MRPs encuentran sus orígenes en algunas experiencias históricas emblemáticas y en varios pensadores con un discurso educativo crítico. Así, en la base teórica del ideario pedagógico de los MRPs encontramos las propuestas del movimiento de la “Escuela Nueva”; la experiencia de la “Escuela Moderna” de Ferrer y Guardia y la ILE; las aportaciones de grandes educadores como Freinet, Milani, Freire o Neill entre otros; o las contribuciones teóricas realizadas por la sociología crítica de la educación.³⁰⁸ En coherencia, habiendo ya desarrollado la ILE, la “Escuela Moderna” de Ferrer y el Movimiento de la Escuela Nueva, a continuación se pasan a describir brevemente algunas de las ideas principales del resto de autores señalados como influencias básicas:

- Freinet (Célestin Freinet, Gars, Francia, 1896-1966). Mantuvo una postura crítica con la escuela tradicional y los métodos que desarrollaba al considerar que no preparaba para la vida. Así, puso en práctica una pedagogía activa que partía de las necesidades e intereses del niño y articulaba el trabajo manual con el intelectual. La actividad escolar debía ser una tarea útil al individuo y al grupo. Algunas de las principales técnicas que implementó fueron las siguientes:

³⁰⁷ Martínez Bonafé, 1989, *op. cit.*, p. 12.

³⁰⁸ Rogero, J., *op. cit.*, 2010, pp. 141-166.

correspondencia inter-escolar, asamblea de clase, clase-paseo, texto libre y la imprenta escolar³⁰⁹.

- Lorenzo Milani (Florencia, Italia, 1923-1967). Fue un sacerdote que comenzó su labor pedagógica al ser enviado a una pequeña población cerca de Florencia (Calenzano). Allí tomó conciencia crítica de los graves desequilibrios que generaba la ausencia de cultura en las capas más empobrecidas de la sociedad. Posteriormente es trasladado a Barbiana (una aldea en la montaña de Toscana), allí, en un entorno de profunda dificultad social, Milani encuentra en la escuela Barbiana la oportunidad de continuar su renovadora labor pedagógica de transformación y emancipación en favor colectivos vulnerables. Así, entendiendo que los niños pertenecientes a las capas de población más desfavorecidas estaban en situación de inferioridad cultural y que, por tanto, las horas fuera de la escuela eran horas de empobrecimiento cultural, Barbiana era una escuela a tiempo completo que abría doce horas al día durante los 365 días del año, “no había recreo. No había vacación ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le preocupaba mucho porque el trabajo es peor aún. Pero cada burgués que nos visitaba se ponía a discutir este punto”³¹⁰. Algunas de las principales características pedagógicas de Barbiana eran las siguientes: gran importancia otorgada a la lengua (ocupaba el primer lugar entre las asignaturas); salidas o clases al aire libre (siempre que se podía se daban las clases fuera); metodología activa; combinación de escuela y trabajo; y por último, utilización de un diario, la historia del día anterior como centro de interés³¹¹.

- Freire (Paulo Reglus Neves Freire, Brasil, 1921 – 1997). Este pedagogo afirmaba que la verdadera educación es praxis, acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo. Contemplaba los procesos educativos como problemáticos, críticos y liberadores, donde la distinción tradicional entre educador/educando se rompe, quedando una “educación para la decisión, para

³⁰⁹ Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

³¹⁰ VV.AA. (1996). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC, p. 33.

³¹¹ Negrín, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la Educación*. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.

la responsabilidad social y política”.³¹² Distinguía entre dos tipos de educación: Por un lado la educación bancaria, en la que únicamente se deposita conocimientos y valores a los educandos como meros pacientes, negando el diálogo como esencia de la educación, siendo vertical, no superando la contradicción educador/educando, generando pasividad y construyendo un sujeto acrítico. Por otro lado la educación liberadora, educación horizontal en la que el educador ya no sólo es el que educa, sino el que en tanto que educa es educado a través de diálogo con el educando, quien también educa³¹³.

Freire, por tanto, desarrolló una visión dialógica y transformadora de la educación en la que la participación y el diálogo no queda restringido al ámbito profesor-alumno dentro de la clase, sino que “abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado y profesorado”³¹⁴. Una Educación “problematizadora” que genera un sujeto crítico, activo y transformador.

- Neill (Alexander Sutherland Neill, Forfar, Escocia, 1883-1973). En líneas generales, algunos de los principios pedagógicos fundamentales que caracterizan el pensamiento de Neill son los siguientes: autogobierno, respeto y autorregulación como bases de la convivencia social; firme creencia en la bondad natural del niño y preparación para una vida equilibrada y feliz como finalidad última de la educación.³¹⁵ Neill fundó en 1921 (Inglaterra) la escuela emblemática Summerhill. Quiso iniciar un tipo de educación nueva, libre, no coercitiva y centrada en los intereses inmediatos del niño, al que cedía el protagonismo en su proceso de formación.

La filosofía de Summerhill se puede resumir en dos grandes conceptos: libertad y felicidad³¹⁶. En base a estos principios, Summerhill ofrece un sistema con funcionamiento propio, siendo los principales pilares metodológicos el “dejar

³¹² Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, p. 83.

³¹³ Freire, P. *op. cit.*, 1969; Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

³¹⁴ Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao, p. 41.

³¹⁵ Neill, A. S., *op. cit.*, 1976.

³¹⁶ *Ibid.*

hacer” y la asamblea. Así, las lecciones son optativas, los niños pueden asistir a clase si lo desean, no están obligados. Tampoco se llevan a cabo exámenes ni se dan calificaciones, el niño aprende según sus intereses y su propio ritmo, sin competitividad y sin presiones. En Summerhill no existen reglas estrictas, todo lo relacionado con la vida social y de grupo, incluido los castigos por faltas sociales, se deciden por votación en las asambleas generales escolares que se realizan una vez a la semana. En estas asambleas todas las decisiones se toman de forma democrática y por votación, cada individuo (sea personal docente o alumno), independientemente de su edad, tiene voto propio y el mismo peso.³¹⁷ Actualmente la escuela atiende a niños de educación primaria y secundaria siendo su directora Zoë Neill (hija de A.S Neill).

Por último, introducimos brevemente algunas de las ideas centrales de varios referentes significativos en la sociología crítica de la educación:

- Althusser (Louis Althusser, Francia, 1918 – 1990). Distinguió entre aparato represivo e ideológico del Estado, afirmando que el segundo es fundamental para la reproducción del orden y el poder establecido, produciendo individuos ideológicamente no conflictivos y reproduciendo las condiciones obligatorias para la división social del trabajo. Por tanto, sostuvo que la escuela es un instrumento más de reproducción, un órgano ideológico del Estado que produce convencimiento e ideología³¹⁸.

- Bourdieu y Passeron (Pierre-Félix Bourdieu, Francia, 1930 – 2002; Jean-Claude Passeron, Francia, 1930). Tras entender que el engranaje escolar ostenta un papel principal en la legitimación de las jerarquías sociales, Bourdieu y Passeron introducen dos conceptos importantes: arbitrariedad cultural y violencia simbólica. Respecto al primer concepto, entienden que la cultura académica es arbitraria en cuanto que su validez ha sido justificada por la cultura de las clases dominantes únicamente e impuesta al resto del cuerpo social como

³¹⁷ La asamblea y sus leyes ayudan a reforzar otro principio de Summerhill, libertad no significa libertinaje. El respeto entre individuos debe ser siempre recíproco. El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad, la disciplina y los castigos producen temor y el temor produce hostilidad. Neill, *op. cit.*, 1994.

³¹⁸ Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

saber objetivo. En cuanto a la violencia simbólica, señalan que para llevar a cabo esa imposición y vencer resistencias, el sistema escolar necesita recurrir a ésta con el objetivo de infravalorar otras formas de cultura no hegemónica.

A partir de este planteamiento se deriva la idea de cómo la escuela contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla. De esta forma, combinando los dos conceptos antes señalados (arbitrariedad cultural y violencia simbólica) llegan a afirmar que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”³¹⁹

- Bowles y Gintis (Samuel Bowles, Estados Unidos, 1939; Herbert Gintis, Estados Unidos, 1940). Partiendo de la idea de que el sistema educativo nunca logrará crear igualdad de oportunidades ya que es un reflejo fiel y estable de la estructura desigual de la economía, y asimismo, afirmando que hasta que no se democraticen esas macro-estructuras económicas no se modificará el sistema educativo, Bowles y Gintis investigan cómo se ha logrado “usar las escuelas para la reproducción de tipos rentables de conciencia y conducta de los trabajadores, mediante una correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las de la vida económica”³²⁰. En definitiva, indagan en torno a la producción de un individuo adaptable y no conflictivo al mundo del trabajo, y sobre la escuela como reproductora de las relaciones sociales de producción para la formación de un “buen trabajador” acrítico, manejable y flexible.

- Giroux y McLaren (Henry Giroux, Estados Unidos, 1943; Peter McLaren, Canadá, 1948). Mantienen una mirada holística respecto a la escuela, contemplando a los profesores como intelectuales transformadores y apostando por discentes críticos que “aprendan a adquirir la resistencia de la adaptación para ejercitar una voz crítica capaz de enfrentar a aquellas voces que celebran la moralidad pública y la política basada en los imperativos del mercado de

³¹⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, p. 45.

³²⁰ Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, p. 136.

trabajo y la uniformidad cultural”.³²¹ Entienden la institución escolar como espacio donde no se dan luchas y procesos de construcción de poder neutrales, situando al alumno como un individuo inmerso en contextos sociales y culturales determinados bajo anhelos, miedos y esperanzas particulares. Conceden una gran importancia a la participación de la comunidad, así, en una de sus obras más conocidas afirman lo siguiente: “los educadores necesitan constituir alianzas con los padres, los movimientos sociales y los legisladores progresistas en torno a una plataforma común que resista la transformación de las escuelas en entes empresariales”³²². Por último, hay dos puntos importantes que hay que señalar: el papel que asignan al profesor como intelectual crítico (“nuestra preocupación principal estriba en desarrollar una visión de la formación de maestros que los defina como intelectuales transformadores”³²³), y las implicaciones educativas que vertebran en torno al fenómeno del poder, siendo deseable una de-construcción y problematización del mismo a fin de manejarlo y enfrentarlo críticamente.

- Apple (Michael W. Apple, Estados Unidos, 1942). Como autor fundamental en el análisis del currículo, Apple es uno de los autores clave que analiza los procesos educativos desde un “modelo de resistencia” anti-hegemónico. Critica el modelo de la reproducción, ya que, según el propio autor, imposibilita entender las diferentes y complejas formas de resistencia al poder que se dan en las escuelas. Así, en su conocido libro de 1986 sobre *Ideología y currículo*³²⁴, sostiene que la escuela es una institución protagónica en la reproducción de las tendencias socio-culturales y económicas del contexto, y por tanto, decisiva en la creación y perpetuación de las condiciones que mantienen la hegemonía ideológica. Entiende a la escuela como agente activo en la legitimación de formas económicas, sociales e ideológicas. Por todo ello, defiende la urgencia

³²¹ Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, p. 252.

³²² Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, p. 102.

³²³ Giroux y McLaren, *op. cit.*, 1998, p. 92

³²⁴ Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

de profundas re-consideraciones sobre el papel ideológico del conocimiento en esa reproducción.

En la misma línea que Giroux y McLaren, considera que se debe de-construir los procesos, vínculos y construcciones simbólicas entre poder y sistema educativo, ya que “la comprensión de la realidad existente no es sólo una condición necesaria para cambiarla, sino que es además un importante paso para llevar a cabo realmente una adecuada reconstrucción ética, estética y económica”.³²⁵ Apple, por tanto, a través de una crítica de la escuela como reproductora del orden establecido, estudia los diferentes procesos de resistencia al poder que se construyen en la escuela y, en definitiva, dedica su estudio y trabajo a la defensa de tendencias progresistas y democráticas en la educación.

3.4.2. Compromiso con la renovación de la formación del profesorado

“Es decir, que el MRP como espacio comunitario, político y formativo se ha vivido como una experiencia fundamental para las maestras y los maestros que lo sostienen o lo han sostenido. Por tanto, la acción del MRP ha ido más allá de provocar el cambio de las prácticas pedagógicas en el conjunto del profesorado, y ha posibilitado a cada quien la transformación de sí, es decir, responderse a la pregunta “qué maestro, qué maestra quiero ser”.³²⁶

En los años sesenta se sitúa la eclosión de los primeros movimientos: Rosa Sensat y MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular),³²⁷ sin embargo,

³²⁵ *Ibid.*, p. 138.

³²⁶ Molina, M^a D. (2010). *La Práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià – Gonçal Anaya*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, p. 10.

³²⁷ Posteriormente comienzan a surgir multitud de movimientos por toda la geografía española. En Madrid surgen “Acción educativa” en 1975 –año en el que convocan su primera escuela de verano-, y “Escuela abierta” en 1980. Una de las iniciativas más notables, a través de las que se visibilizaron sus planteamientos, fue a través de las emblemáticas Escuelas de Verano.

la mayoría surgen en los años setenta³²⁸. Su estudio histórico revela tres etapas fundamentales:

- Una primera etapa de 1978 a 1983 en la cual se produce el inicio y expansión de los mismos por toda la geografía española, culminando con la celebración en 1983 del Primer Congreso en Barcelona.
- Una segunda etapa entre 1984 y 1989 donde se produce una crisis en los MRPs, que no afectará de forma homogénea a todos. Son años en los que se genera una cierta institucionalización³²⁹ de los MRPs, muchos miembros se integraron en la administración pública ocupando puestos de gestión.
- Por último, una tercera etapa desde 1990 que llega hasta la actualidad, caracterizada por un debilitamiento de su resonancia pública.³³⁰

“La trayectoria de la renovación pedagógica ha ido cambiando a partir de los años 70 cuando volvieron a aflorar en España las ideas innovadoras.

Hay varias etapas, del 79 al 82; del 82 al 96; del 96 al 2004 y del 2004 hasta ahora. Muy resumido: en una primera etapa todo era ilusión; la segunda, con la llegada al poder del PSOE parecía que todo se iba a solucionar todo iba a ser para bien, se "calmó" el ambiente, se instauró cierta autocomplacencia. Entre el 96 y el 2004 con la llegada del PP se puede hablar de una "contrarrenovación". Por último estos años atrás la sociedad, el contexto se ha vuelto mucho más complejo, se ha aprendido mucho de todo el camino recorrido y existe cierto movimiento que exige una renovación de la educación, aunque no sepamos muy bien cómo canalizarlo y vuelve a aparecer la contrarrenovación educativa con la LOMCE. Pero los Movimientos de Renovación Pedagógica son un ejemplo de que la renovación pedagógica puede estar herida pero

³²⁸ “La década de los 70 fue el momento de eclosión de los MRP. En 1975, aprovechando la crisis final del franquismo, se hacen visibles a través de las Escuelas de Verano que ya Rosa Sensat había impulsado desde el año 1966”. Cancr, M^a P. y Lorente, A., *op. cit.*, 2004, p. 77.

³²⁹ Carmen Tolosana en 1984 señalaba que los MRP se encontraban en un momento de reconocimiento público que comportaba aspectos positivos (subvenciones, difusión...) y posibles aspectos negativos (pérdida de identidad o independencia). Tolosana, C. (1984). *Moviments de Renovació Pedagògica. Perspectiva Escolar, Publicació de “Rosa Sensat”*, nº 85, pp. 22-27.

³³⁰ Ledesma, M. y Marrero, *op. cit.*, 2001.

no muerta. Sus ideas perduran y perdurarán siempre ya que siempre habrá maestros que quieren cambiar las cosas.”³³¹

Históricamente los MRPs albergan una clara búsqueda de la renovación de la escuela y, de la misma forma, de la renovación de la función docente. Así, desde sus orígenes la formación de los educadores ha sido uno de los ejes centrales de su actividad, ejerciendo actuaciones encaminadas a su transformación a través del compromiso con el alumnado, con el entorno y con la realidad social y política de los diferentes sistemas educativos³³².

Los MRPs diferencian cinco tareas propias del profesorado en las que debe darse una profunda renovación y una redefinición de su identidad: una primera función central es la atención al proceso educativo del alumno, incluye la planificación del proceso, la docencia, la función de orientación, la atención fuera del aula... los MRPs proponen mejorar la formación inicial del profesorado, posicionándose en contra de la reducción de su papel al de mero instructor especializado; una segunda tarea tiene que ver con la coordinación y gestión, apuestan por una gestión colegiada con reparto de responsabilidades y funciones, posibilitando un modelo participativo y democrático; la tercera tiene relación con las tareas de apoyo, estas deberán ayudar a dar respuesta a los problemas que se presentan en el aula, facilitar la formación del equipo docente, la reflexión colectiva, compensar desigualdades...; la cuarta se encuentra en consonancia con la apuesta por un mayor conocimiento y compromiso ético y social con el contexto que rodea la escuela por parte del profesorado; finalmente, la quinta y última tarea tiene que ver con la continua adaptación curricular, siendo indispensable la creación, programación, selección y diseño de materiales, la visión crítica y la evaluación continua de todo proceso educativo³³³.

³³¹ Entrevista realizada a Francisco Imbernón (Catedrático Universidad de Barcelona). Recibida en febrero de 2013.

³³² Rogero, J., *op. cit.*, 2010, pp. 141-166.

³³³ *Ibid*, pp. 155-157.

3.4.3. Hacia un modelo de escuela pública.

La formación de los docentes descrita se encuentra en coherencia con el claro compromiso por la defensa de un modelo de calidad de escuela pública. Algunas de las principales características que alberga este modelo son las siguientes: democrática; científica e investigadora; el alumno como centro de la acción educativa; inclusiva -la diferencia como valor positivo-; gratuita; laica; pluralista -asume las diferencias y tiene en cuenta las culturas minoritarias-; auto-gestionada; comprometida con su medio -conectada con las problemáticas de la sociedad actual-; tronco único de escolaridad obligatoria comprendido entre los 0 y los 18 años impartido por un cuerpo único de profesores, sin diferencia de salarios ni horarios y con acceso único a la escuela pública; investigadora y crítica, propicia metodologías basadas en la investigación y creación de los alumnos y los docentes; y por último, co-educadora, ecológica y pacificadora³³⁴.

3.4.4. Principales actividades impulsadas por los MRPs.

Los MRPs han generado antes y ahora un amplio y diverso número de actividades encaminadas, en definitiva, al impulso de la renovación pedagógica de la escuela y la formación de los docentes. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (ITE)³³⁵ clasifica y describe brevemente las mismas a través de los siguientes puntos:

- Las Escuelas de verano: nacen en contexto de total escasez de actividades de formación permanente, se convierten en plataformas para reivindicar otro modelo escolar y otros procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Actividades de formación permanente durante el curso escolar: estas actividades dieron la posibilidad de continuar con el trabajo generado en

³³⁴ *Ibíd*, pp. 146-147.

³³⁵ ITE (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), *op. cit.*

los meses de verano de las Escuelas de verano, grupos de trabajo, seminarios permanentes...

- Dinamización cultural y educativa del territorio: participación y organización de actividades que impulsaban la difusión de ideas pedagógicas innovadoras, campañas de teatro, música...
- Elaboración de materiales curriculares: amplia cantidad y variedad de materiales educativo de todo tipo. Así, encontramos el material que se generaba en los seminarios y que materializaba su trabajo, otros que servían para trabajar algún aspecto curricular, etc.
- Colaboración institucional y con las administraciones: dependiendo de los diferentes grados de apertura de la administración y de la implicación de los MRPs, este aspecto ha dado lugar a proyectos educativos, campañas generalizadas de la Administración sobre algún aspecto innovador, consultas puntuales, etc.
- Programas de innovación e investigación/acción: muchos centros educativos han experimentado programas de innovación que han dado como resultado nuevas experiencias en el ámbito curricular y organizativo. Muchas de ellas han sido producto de actividades generadas en las Escuelas de verano, grupos de trabajo...
- Elaboración de alternativas educativas: papel claramente desempeñado por las Escuelas de verano y por los MRPs.
- Creación de pensamiento pedagógico: se ha contribuido a generar y ampliar el imaginario pedagógico, consolidando un terreno de innovación práctico y teórico.
- Actividades generadas como movimientos sociales: acciones que desde los MRPs se realizan en colaboración con otras asociaciones, sindicatos,

asociaciones de padres, asociaciones estudiantiles, agrupaciones ecologistas...

3.5. Iniciativas, redes y colectivos de renovación pedagógica actuales.

3.5.1. En la Comunidad de Madrid.

En este punto se pasan a mostrar algunas de las iniciativas, redes y colectivos de carácter social y educativo, ocupados en la promoción de la renovación pedagógica. En coherencia con la delimitación geográfica y temporal de la presente investigación, se pasan a mostrar iniciativas insertadas operativamente en la CAM actualmente en funcionamiento.

3.5.1.1. Asociación Acción Educativa.

Acción Educativa nace en Madrid en 1975 fuertemente motivada por el Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat de Cataluña³³⁶(1965). Aparece en un momento de la historia española de profunda efervescencia social, la sociedad ansiaba consolidar espacios de mayor democracia y libertad. En este contexto, Acción Educativa surge ante la necesidad de superar la anquilosada educación franquista, constituyendo una de las iniciativas más importantes en Madrid durante la transición, un intento ambicioso de lograr un cambio radical en la formación de los docentes³³⁷.

Actualmente reúne a profesionales de todos los ámbitos educativos orientados hacia un objetivo central: el impulso de la renovación pedagógica. De este modo, sigue promoviendo y llevando a cabo todo tipo de iniciativas³³⁸ y

³³⁶ José Carlos Tobalina (Acción Educativa), entrevista realizada en enero de 2013.

³³⁷ Groves, *op. cit.*, 2009.

³³⁸ En su seno se promueve la "Fundación Ángel Llorca". Impulsada en memoria de uno de los más destacados promotores de la renovación pedagógica española.

actividades³³⁹ que favorecen la construcción de una escuela y una sociedad con mayores cotas de democracia y participación. Se encuentra agrupada con otros MRPs de la CAM (como Escuela Abierta y Sierra Norte) a través de la Federación de MRPs de Madrid. Sus pretensiones se desarrollan principalmente a través de la formación permanente, la reflexión crítica sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación continua.

ILUSTRACIÓN 9. LOGO DE ACCIÓN EDUCATIVA³⁴⁰.



3.5.1.2. Colectivo Escuela Abierta.

El Colectivo Escuela Abierta se crea en 1980 en Getafe (Madrid). Al igual que Acción Educativa, se encuentra agrupado con otros Movimientos de Renovación Pedagógica de la CAM a través de la Federación de los MRPs de Madrid.

Este colectivo está formado por personas vinculadas al mundo de la educación directa e indirectamente: padres y madres, profesorado, alumnado y otros profesionales de la educación. En orden a la consecución de una sociedad más justa e igualitaria, promueve la renovación de la práctica educativa entendiéndola desde una trascendencia social. Este objetivo adquiere forma en la defensa de un modelo de escuela pública científica, laica, gratuita,

³³⁹ Véase las emblemáticas Escuelas de Verano que siguen realizándose en la actualidad. Durante el año 2013 tuvo lugar la 38ª edición.

³⁴⁰ Fuente: www.accioneducativa-mrp.org

democrática y solidaria. Al igual que Acción Educativa, promueve todo tipo de iniciativas y actividades³⁴¹ encaminadas a la renovación pedagógica.

En líneas generales, la orientación de su actividad queda resumida a través de los siguientes puntos: reflexión sobre la práctica educativa, intercambio de experiencias, organización de jornadas de formación, elaboración de materiales didácticos para facilitar la labor educativa del profesorado, trabajo en colaboración con otras organizaciones, y por último, participación en diversas instituciones culturales o educativas.

ILUSTRACIÓN 10. CARTEL INFORMATIVO DEL GRUPO DE APRENDIZAJE COLECTIVO DE ESCUELA ABIERTA³⁴².



³⁴¹ Destacar el “Grupo de Jóvenes”. Grupo y espacio de autoformación al que el autor de la presente tesis tuvo la suerte de pertenecer. Su nombre en la actualidad es GAC (*Grupo de Aprendizaje Colectivo*).

³⁴² Fuente: www.colectivoeducadores.wordpress.com/sobre-el-gac/

ILUSTRACIÓN 11. MATERIAL DE TRABAJO, REFLEXIÓN Y ESTUDIO.³⁴³

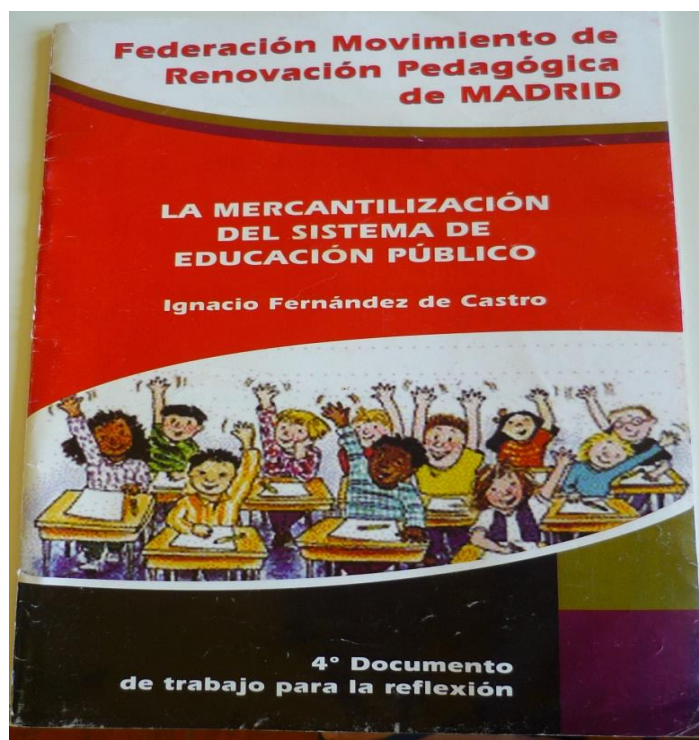
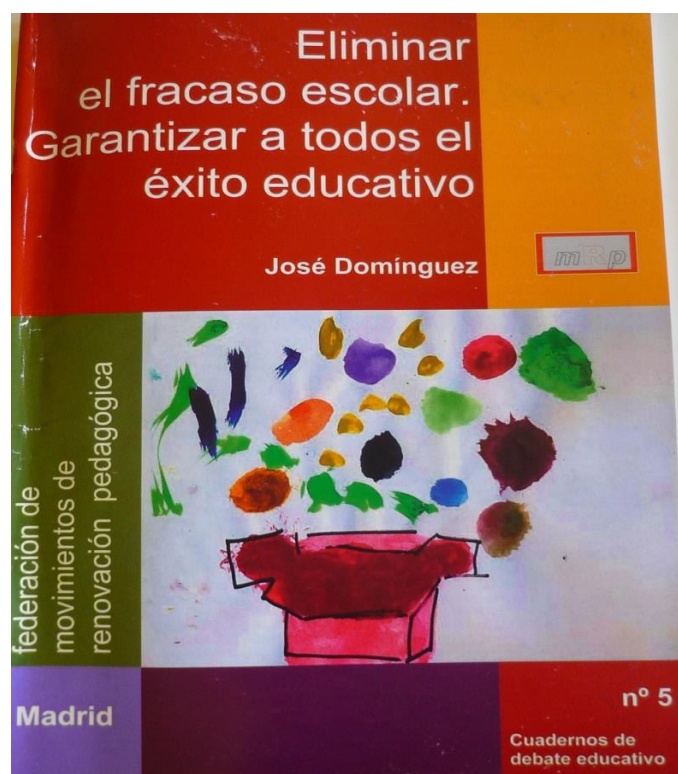


ILUSTRACIÓN 12. MATERIAL DE TRABAJO, REFLEXIÓN Y ESTUDIO.³⁴⁴



3.5.1.3. Red de Centros, profesorado y familias por la innovación educativa.

Por último, la Red de Centros, Profesorado y Familias por la Innovación Educativa, surge a lo largo de curso 2004-2005. Su proyección se encuentra contextualizada únicamente dentro de la CAM. Actualmente está formada por profesorado y familias que realizan encuentros mensuales donde se favorece el intercambio de experiencias innovadoras y la reflexión conjunta sobre todo tipo de cuestiones ligadas a la práctica pedagógica y diferentes temas educativos de trascendencia (Plan de Convivencia, consecuencias de la prueba de 6º, materiales curriculares, bilingüismo, nuevas tecnologías, gestión y dirección en los centros...).

Realizando un esfuerzo de síntesis, algunos de los principales objetivos que se persigue son los siguientes: promover una red de centros de infantil, primaria y secundaria en la CAM que intercambien problemas, experiencias y prácticas innovadoras; favorecer posicionamientos colectivos en torno a temas educativos de trascendencia; y por último, generar redes locales y territoriales de comunicación entre centros.

³⁴³ Fuente: Federación Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid.

³⁴⁴ Fuente: Federación Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid.

ILUSTRACIÓN 13. INFORMACIÓN, CARPETA DE 10 EXPERIENCIAS EN LA CAM DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

RED DE CENTROS, PROFESORADO Y FAMILIAS POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.³⁴⁵



3.5.2. En España.

A continuación se pasan a exponer algunas de las iniciativas, redes y colectivos más representativos en la promoción de la renovación pedagógica cuyo marco de actuación no se encuentra restringido a la Comunidad de Madrid. Hay que hacer notar que nuestra pretensión en este punto gira en torno a mostrar algunas de las más significativas a nivel nacional, en orden a generar un marco teórico mayor de comprensión sobre la renovación pedagógica en la CAM. En consecuencia, somos conscientes de la gran cantidad de experiencias que no se cubren.

³⁴⁵ Fuente: material propio elaborado por la Red. Biblioteca personal.

3.5.2.1. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

La Asociación de Maestros Rosa Sensat constituyó una fuente fundamental de inspiración para los posteriores movimientos que fueron surgiendo en el resto de España. Nace en 1965 en Cataluña de forma clandestina del deseo de transformar la escuela y mejorar la formación recibida por los maestros. En esta región -en Madrid en menor medida- se mantuvo durante la dictadura un alto nivel de renovación pedagógica que contrastaba con el resto del país, de ahí que Rosa Sensat no tardara en ejercer una fuerte influencia en el resto de España³⁴⁶. Una de las figuras más significativas de este movimiento y una de las personalidades más relevantes durante los últimos años del franquismo y el posterior periodo de transición democrático en materia de renovación pedagógica fue Marta Mata³⁴⁷.

Rosa Sensat nació debido a la preocupación de maestros, familias y ciudadanos por transformar la escuela y mejorar la educación, adquiriendo pronto una fuerte influencia en el resto de España. Los siete maestros fundadores que implementaron esta institución fueron: M^a Antonia Canals, Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluc, Marta Mata, y Anna M^a Roig³⁴⁸. Prácticamente todos provenían de contextos pedagógicos de renovación, la mayoría de ellos ya ejercía el magisterio y habían aplicado técnicas pedagógicas alternativas³⁴⁹.

Marta Mata junto con M. Antonia Canals y Jordi Cots, fueron los responsables de las primeras actividades. De esta forma, Rosa Sensat iniciaba su actividad con una conferencia de Angela Ferrer i Sensat, hija de Rosa Sensat sobre "La Didáctica de las Ciencias Naturales". El proyecto, que no se encontraba

³⁴⁶ "En la *Escola d'estiu* de la Fundació Rosa Sensat se matricularon 7.986 educadores. En 1982 se organizaron en España 52 Escuelas de Verano con un total de 26.893 matriculados. En estas Escuelas se gestaron los Movimientos de Renovación Pedagógica". Entrevista realizada a José Domínguez Rodríguez (MRP Escuela Abierta) en marzo de 2013.

³⁴⁷ Marta Mata (Barcelona, 1926-2006). Vivió en su infancia -en primera persona- el funcionamiento de una escuela bajo los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. En su época de juventud conoció a importantes personalidades de la renovación pedagógica durante el periodo de la II República -como Alexandre Galí-.

³⁴⁸ Más información en: www2.rosasensat.org/

³⁴⁹ Groves, T., *op. cit.*, 2009.

excesivamente definido en los primeros años, sostuvo los cursos organizados por la Institución: grupos de trabajo, cursos de invierno, seminarios y, sobre todo, las Escuelas de verano, restablecidas en 1966, siguiendo el modelo de las escuelas de la Mancomunidad (1914-1923) y de la Generalitat republicana (1930-35).³⁵⁰

Asimismo, el ideario pedagógico innovador del movimiento de la Escuela Nueva tuvo una gran influencia en Rosa Sensat, confirmando la repercusión que aquella (la Escuela Nueva) tuvo en los orígenes de la renovación pedagógica española.

“Los socios de las iniciativas de Rosa Sensat deseaban colocar al niño en el centro del proceso educativo y anular las relaciones autoritarias que caracterizaban la educación tradicional; apoyaban la enseñanza mixta de niños y niñas pese a la prohibición legal; utilizaban en las aulas materiales y contenidos no aceptados, como la nueva matemática, la sintaxis estructural, ciencias sociales y educación sexual; daban participación en el proceso de enseñanza a psicólogos y maestros especializados en áreas de enseñanzas relegadas hasta ese momento, como artes plásticas y música; intentaban asegurar la observación y conocimiento científico de la niñez y hacían hincapié en el aprendizaje del idioma catalán³⁵¹”.

³⁵⁰ Monés i Pujol-Busquets, J., *op. cit.*, 2012, pp. 57-71.

³⁵¹ Groves, T., *op. cit.*, 2013, p. 852.

ILUSTRACIÓN 14. MARTA MATA³⁵².



Actualmente la Asociación de Maestros Rosa Sensat se encuentra agrupada con otros movimientos³⁵³ a través de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña y sigue promoviendo todo tipo de actividades relacionadas con la formación docente continua (Escuelas de verano, grupos de trabajo...). Algunas de las pretensiones más importantes que orientan su actividad son las siguientes: contribuir a la mejora de la formación de los docentes; impulsar la consecución de una escuela pública, laica, participativa, democrática y vinculada al entorno; fomentar la lengua catalana; favorecer prácticas pedagógicas innovadoras; asesorar en materia pedagógica a toda persona o entidad que lo demande; contribuir al progreso de la educación y de la escuela a través de la investigación; difusión de teorías y prácticas pedagógicas orientadas a un desarrollo integral que favorece el protagonismo de los niños en su proceso de enseñanza/aprendizaje; y por último, cooperar con

³⁵² Fuente: www.martamata.cat/

³⁵³ Grupo de Maestros de la Anoia, Asociación de Maestros Alexandre Galí, Movimientos de Innovación Educativa de Lleida, Movimiento de Renovación Pedagógica de Girona...

todo tipo de organizaciones e iniciativas encaminadas a la mejora y renovación de la educación.

ILUSTRACIÓN 15. LOGO ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT³⁵⁴.



³⁵⁴ Fuente: www.rosasensat.org

ILUSTRACIÓN 16. ROSA SENSAT.³⁵⁵



3.5.2.2. MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular).

Junto a la eclosión de Rosa Sensat, el MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) fue otra iniciativa con gran impacto en España durante los últimos años de la dictadura. Las ideas de Freinet fueron llegando paulatinamente a España, constituyendo una gran fuente de inspiración para muchos docentes implicados en la renovación pedagógica de la época.

En un principio la lucha contra la dictadura permitió que muchos movimientos de renovación acercasen posiciones y trabajaran conjuntamente, pero con la llegada de la democracia, el MCEP mantuvo cierta distancia frente a otros Movimientos de Renovación Pedagógica surgidos en la transición española. No obstante, durante los últimos años se ha producido un gran acercamiento del MCEP con otros movimientos de renovación de todo el país, algo que ha permitido aunar esfuerzos y disminuir distancias. Así, en 2010, durante la celebración en Lleida del XXXVIII Congreso del MCEP, existieron actividades

³⁵⁵ Fuente: <http://www.rosasensat.org/quisom/es/19/>

conjuntas con el Movimiento de Innovación Educativa de la propia ciudad (MIEL), y en noviembre de 2012, la Fundación Àngels Garriga Mata organizó una jornada dedicada a la Pedagogía Freinet, en la que tomaron parte miembros del Movimiento Freinet de Cataluña, Valencia y Francia³⁵⁶.

Algunos de los momentos clave en la historia de este movimiento se encuentran en las siguientes fechas: 1932 se crea el grupo “Batec” por parte de un grupo de profesores principalmente de Lerida (Cataluña) que se acercan al ideario y las técnicas que Freinet venía desarrollando en Francia, comenzando a reunirse de forma periódica; 1969 año en el que se lleva a cabo el “I Encuentro peninsular de las técnicas Freinet” en Santander, siendo el primero de varios encuentros anuales que se fueron realizando; 1974 se funda oficialmente la ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar) que, de manera camuflada, trabajaba con los principios y técnicas de la pedagogía Freinet; 1977 durante el VII Congreso de Granada y en un contexto ya democrático se decide cambiar el nombre de la organización, pasando a llamarse definitivamente MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular)³⁵⁷.

Actualmente el MCEP es una confederación de movimientos de ámbito comarcal o territorial repartidos por todo el Estado (MCEP de Canarias, MCEP de Asturias...). Cada MCEP goza de plena autonomía en su organización y funcionamiento. A nivel internacional se encuentra integrado en la F.I.M.E.M. (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna), una organización que agrupa a movimientos similares de varios países.

En definitiva, MCEP se muestra como un movimiento estable pese a no contar con el amplio número de miembros de otros tiempos. A través de un trabajo cooperativo, crítico e investigador, pretende la renovación y transformación de la escuela, en orden a impulsar la construcción de una nueva sociedad. Un movimiento socio-pedagógico que posee un ideal hacia cuya consecución dirige

³⁵⁶ Gertrúdix, S. (2013). Cuando nos iguala el trabajo a pie de aula. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 433, pp. 46-48.

³⁵⁷ Groves, op., cit., 2009.

sus esfuerzos "una escuela popular", y una pedagogía propia: La "Pedagogía de Escuela Popular" o "Pedagogía de Escuela Moderna", derivación de los planteamientos básicos freinetianos³⁵⁸.

ILUSTRACIÓN 17. 40 CONGRESO DEL MCEP EN SAN LORENZO DEL ESCORIAL³⁵⁹.



3.5.2.3. Red IRES (investigación y renovación escolar).

Los antecedentes de la Red IRES se sitúan a principios de la década de los años ochenta. En aquellos años surge -en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Sevilla- el Grupo Investigación en la Escuela por iniciativa de

³⁵⁸ Para más información se recomienda la consulta de <http://www.mcep.es/index.php>; la lectura del número monográfico sobre Freinet que sacó la *Revista Galega de Educación* en 1996, nº 26; Alcalá, M. (1996). Pequeña historia del movimiento Freinet en España, *Kikirikí*, nº 40, pp. 39-60; Costa Rico, A. (1997a). Célestin Freinet: un educador, unha pedagogía. En Freinet, C., *Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia (pp. 7-23); y por último, Costa Rico, op.cit., 1996.

³⁵⁹ Fuente: www.mcep.es

Rafael Porlán y Pedro Cañal, con quienes colabora desde los primeros momentos J. Eduardo García³⁶⁰. En 1983 se comienzan a organizar encuentros anuales denominados “Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela”. En aquellos encuentros se encontraban gran parte de los colectivos renovadores más emblemáticos que venían trabajando en España desde los años 70.

Por diferentes cuestiones de tipo organizativo e interno, en 1999 se acordó organizarse como Red IRES a través de Internet. De esta forma, se inició una nueva etapa que permitió que un grupo de profesores de primaria y secundaria, no ligados al grupo impulsor del Proyecto IRES, asumiera la responsabilidad. Esto facilitó que IRES se diversificara, se acercara más a su vocación como grupo de profesores/as inter-nivelar (de universidad, secundaria, primaria, adultos y formación permanente) y que se apostara por Internet para canalizar la organización y la comunicación.

Red IRES está formada por profesorado de todos los niveles educativos que tienen como referente para su trabajo el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela (MIE)³⁶¹, modelo que pretende superar la visión tradicional y lograr una transformación profunda de la enseñanza³⁶². En conclusión, apostando por la sinergia de esfuerzos en orden a incidir con más éxito en la renovación y el cambio, IRES pretende promover la transformación de los procesos educativos desde una perspectiva progresista y renovadora, potenciando en los centros dinámicas de trabajo alternativas a las hegemónicas.

³⁶⁰ García, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm> (fecha de consulta: 2 de mayo de 2013).

³⁶¹ El Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela “es una especie de teoría-práctica con un estatus epistemológico que no coincide ni con el de las teorías científicas (que aportan informaciones relevantes para la educación) ni con las concepciones habituales que tienen los profesores al respecto; tampoco es una filosofía educativa ni una ideología; y sin embargo, integra esas distintas perspectivas epistemológicas. Es una teoría de la práctica y para la práctica escolar, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad” (García, F. F., y Porlán, R., *op. cit.*, 2000, sp.).

³⁶² García, *op. cit.*, 2000.

ILUSTRACIÓN 18. LOGO³⁶³.



3.5.2.4. Proyecto Atlántida.

El Proyecto Atlántida nace como un movimiento abierto a la participación de todos los agentes educativos. Aglutina un colectivo amplio de profesionales ligados a la educación desde diferentes ámbitos (escuelas, universidades, CEAPA, Consejerías de Educación...). El proyecto hunde sus raíces en una propuesta de innovación -Escuela al Pueblo, Colegio Atlántida- presentada en 1985 a la Consejería del Gobierno de Canarias, en el año 2004 se formalizó la creación de la Asociación Estatal Atlántida³⁶⁴.

La misión principal del Proyecto Atlántida radica en contribuir al progreso de la educación promoviendo las ideas y los valores propios de una educación democrática. Así, a todos los integrantes de la Red les une el interés y objetivo común de desarrollar experiencias y procesos en este sentido, tanto en el currículum como en la organización de los centros. Tal como señala Luengo³⁶⁵ :

“El Proyecto Atlántida integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el

³⁶³ Fuente: www.redires.net

³⁶⁴ Puigvert, L. y Luengo, F. (2008). Banco de experiencias socioeducativas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 385, pp. 40-55.

³⁶⁵ Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, nº 339, pp. 177-194.

currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales”³⁶⁶.

Algunos de sus principios más relevantes quedan resumidos a través de los siguientes puntos: compromiso con el cambio a través de los valores democráticos de la educación, priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, y por último, interés por debatir y publicar todo tipo de experiencias.

En conclusión, el Proyecto Atlántida nace como un movimiento abierto a la participación de todos los agentes educativos, cuya misión es contribuir al progreso de la educación promoviendo las ideas y los valores propios de una educación democrática.

ILUSTRACIÓN 19. LOGO PROYECTO ATLÁNTIDA, EDUCACIÓN Y CULTURA DEMOCRÁTICAS³⁶⁷.



³⁶⁶ Luengo, *op. cit.* 2006: 177.

³⁶⁷ Fuente: www.proyectoatlantida.net

3.5.3. Conclusiones.

“Se está extendiendo a casi todo el Estado una escuela donde la renovación pedagógica no está presente. Se confunde la escuela de la modernidad con la escuela de las TIC y del Inglés... hay que ser bárbaro para convertir como eje central de la escuela los instrumentos.”³⁶⁸

Todas las iniciativas expuestas se erigen como verdaderos espacios alternativos de formación permanente y construcción colectiva de conocimiento para educadores de diferentes ámbitos.

Dentro de estas organizaciones e iniciativas existen diferencias que se explican a tenor de las distintas realidades, proyecciones históricas, influencias teóricas y procesos pedagógicos inmersos. Sin embargo, pese a esta pluralidad, todas son plenamente conscientes de la correlación existente entre escuela y sociedad, persiguiendo como objetivo común la mejora y transformación de ambas desde un motor común: la educación.³⁶⁹ Por ello, sintetizando, esta transformación persigue en líneas generales la consecución de una escuela crítica, integral, activa, co-educativa, democrática, con potencialidad transformadora, generadora de sentido y abierta a la participación con el medio.

En definitiva, se observa que los actuales formatos y estructuras organizativas que impulsan la renovación pedagógica siguen reactualizando y revitalizando los ideales y aspiraciones que históricamente han acompañado los procesos de renovación pedagógica. Constituyen, por tanto, herramientas para un análisis vivo y crítico de la escuela, verdaderos espacios dinámicos generadores de reflexión, intercambio e investigación para los docentes y educadores que promueven la elaboración conjunta de conocimiento. Tal como señalaba una profesora del CEIP Trabenco: “faltan más espacios y foros para reflexionar conjuntamente”³⁷⁰.

³⁶⁸ José Luis Gordo (Presidente de la Fundación Ángel Llorca), entrevista realizada en febrero de 2013.

³⁶⁹ Tal como señala José Carlos Tobalina, debemos impulsar medidas que permitan “la comunidad en la escuela, la escuela en la comunidad”. Entrevista a José Carlos Tobalina (MRP Acción Educativa) realizada el 15 de enero de 2013.

³⁷⁰ Marisa Víctor Crespo (Profesora de Trabenco), entrevista realizada el 4 de abril de 2013.

3.6. Otros proyectos educativos relevantes en la CAM.

En el siguiente punto se pasan a estudiar dos proyectos de considerable repercusión en el ámbito de la renovación pedagógica madrileña que, pese a no haber sido seleccionados en la muestra final, constituyen fuentes esenciales a la hora de perfeccionar una sólida composición general y completar el estudio. Son los siguientes: proyecto de las “Ciudades de los Muchachos” y proyecto de las “Comunidades de aprendizaje”.

Se estudia su ideario pedagógico y los principales antecedentes, influencias y características educativas que albergan estos proyectos, a través de dos experiencias concretas insertadas en la CAM vigentes actualmente: La Ciudad de los Muchachos de Vallecas y el centro escolar (transformado en Comunidad de aprendizaje) Zofío del distrito de Usera.

Respecto a la experiencia de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas, se analizará desde un enfoque principalmente histórico. Esto se debe a que, si bien es una experiencia actualmente en funcionamiento, el periodo más representativo de renovación pedagógica y transformación del discurso y la práctica educativa se sitúa a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX. Más concretamente, su trabajo de renovación se encuentra íntimamente ligado al trabajo educativo con menores pertenecientes a colectivos en desventaja social y, en general, a entornos en situación de exclusión social/marginación social o riesgo de la misma.

Las particulares señas de identidad que caracterizan esta experiencia y el explícito reconocimiento histórico (en el marco de la pedagogía y la educación social) de su labor renovadora desempeñada en este ámbito, ha generado que se valore como oportuno situarla en un apartado diferente a las experiencias incluidas en el recorrido histórico realizado en el punto destinado a ello. De esta forma se desarrolla con más detenimiento y solidez, otorgándola el valor pedagógico e histórico que en el trabajo con colectivos vulnerables supuso y se merece. Para su desarrollo se indagará sobre los siguientes puntos: principales influencias y antecedentes pedagógicos, evolución, estructura, funcionamiento y

objetivos educativos. En definitiva, su nacimiento, consolidación y labor socio-educativa.

La segunda experiencia que se incluye en este punto es el Centro de Educación Infantil transformado en Comunidad de aprendizaje Zofío. Su elección se debe a que fue el primer centro escolar de la CAM transformado en Comunidad de Aprendizaje vigente actualmente. Al no ser un centro de Educación Primaria, y por tanto, no poder ser incluido en la muestra final de estudio, se ha valorado como adecuado y necesario incluir el estudio realizado sobre la misma en este punto.

Tal como se ha señalado con anterioridad, el análisis del marco teórico de la renovación pedagógica en la CAM no quedaría totalmente completo si no se incluyera la propuesta teórica de las Comunidades de aprendizaje y se estudiara brevemente una experiencia concreta que sigue su ideario educativo.

Para su desarrollo se explicitará primeramente, a modo de contexto, la propuesta pedagógica de las Comunidades de aprendizaje (influencias, antecedentes, principios pedagógicos, características...) para luego centrar el estudio en el centro Zofío a través del breve trabajo de campo realizado, concretamente a través de las observaciones y las entrevistas que se llevaron a cabo.

Como se puede advertir, el enfoque de investigación empleado para el estudio de estas dos experiencias mantiene plena coherencia con la el marco temporal que nos interesa de cada una, su naturaleza y la relación con los objetivos de investigación. Así, al estudiar principalmente, aunque no exclusivamente, el pasado de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas, se utiliza la revisión de todo tipo de documentación histórica; por el contrario, para el estudio del presente de la Comunidad de aprendizaje Zofío, nos servimos de un breve trabajo de campo realizado en el mismo –observaciones y entrevistas-, sumado al correspondiente estudio bibliográfico.

3.6.1. El proyecto educativo de las Ciudades de los Muchachos.

Introducción.

Dentro de un contexto de exclusión social, a principios del Siglo XX surgen una serie de experiencias denominadas Boys Town (en España pasan a denominarse Ciudad de los Muchachos). Normalmente motivadas por instituciones de carácter religioso, fueron iniciativas de carácter socioeducativo y resocializador que nacieron bajo la pretensión de trabajar con los niños y jóvenes pertenecientes a las capas más vulnerables de la sociedad.

La experiencia de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas es una de las iniciativas de carácter socio-educativo vigente actualmente más significativas y longevas del territorio Español (en funcionamiento desde mediados del Siglo XX), no sólo por los principios educativos que la caracterizaron sino también por las medidas pedagógicas que se implementaron en el centro.

Bajo la intención de sintetizar el contenido teórico-práctico de esta iniciativa, manteniendo coherencia con nuestros objetivos de investigación y con el sentido del apartado donde nos encontramos, en este punto se pretende contestar a los siguientes interrogantes: ¿dónde se encuentran sus principales influencias y antecedentes pedagógicos?, ¿en qué momento y contexto histórico se implementa?, ¿dónde radicaba su justificación, ¿qué objetivos se plantearon?, ¿cómo se desarrolló su nacimiento, consolidación y labor socio-educativa?, y por último, ¿cuál era su estructura inicial? Por tanto, ante la extensión del tema y para su mejor profundización, nos centraremos de una forma más detallada en estos puntos y en un periodo histórico, los primeros años.

Definición.

Las Ciudades de los Muchachos se definen como instituciones estructuradas en comunidades socio-educativas, cuya prioridad principal es la educación de niños y adolescentes en situación de exclusión social a través de su formación académica, laboral y “moral”, labor que se realiza en un contexto generalmente

alejado de los grandes núcleos urbanos³⁷¹. El objetivo fundamental es, por tanto, la reinserción socio-educativa de los jóvenes. Para tal fin, la cotidianidad se encuentra regida por una auto-regulación responsable, participativa y activa de todos los niños y jóvenes, unos patrones que, al menos en sus orígenes, se basan en el autogobierno.³⁷²

En definitiva, las premisas fundamentales quedan resumidas en tres puntos: una base filosófica y educativa que concibe que cualquier niño puede salir de su situación de exclusión, un autogobierno que vertebra la cotidianidad del centro y una convivencia con un marcado sentido socio-educativo.

Influencias, antecedentes y evolución.

Las principal influencia educativa subyace en las teorías de Rousseau sobre la bondad natural del ser humano frente a las influencias corruptoras de la sociedad, ideas reflejadas en su libro “Emilio o de la Educación” (el joven Emilio es formado en la convivencia con la naturaleza, alejado y resguardado de las coerciones sociales). Asimismo, se constata una amplia influencia en las ideas de Dewey sobre la conversión del entorno escolar en una comunidad educativa sin apenas intervención de los adultos, y en las ideas de Kerschensteiner³⁷³ sobre la formación profesional (el trabajo como fuente que devuelve al hombre a la comunidad).

En el plano práctico existieron varias iniciativas que influyeron en la metodología de las Ciudades de los Muchachos, algunas de las más significativas las encontramos en las “Repúblicas Juveniles” que se extendieron por el continente europeo y americano (popularizadas por Regina Lago en

³⁷¹ La asistencia a este tipo de centros puede ser en régimen de internado o como alumnos externos.

³⁷² Fernández, M. (2009). La educación de los excluidos en la Ciudad de los Muchachos. El ejemplo de Vallecas. En Fernández, M. y Müllauer-Seichter, W. (Coord.): *La integración escolar a debate* (pp. 122-142). Madrid: Pearson Educación.

³⁷³ Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, nº. 3-4, pp. 855-872.

España³⁷⁴), en el Orfanato de Cempuis del profesor francés Paul Robin en 1880³⁷⁵ y en la Colonia Gorki de Makarenko en 1920³⁷⁶.

Las Ciudades de los Muchachos como tal, en inglés Boys Town, adquieren su mayor difusión con el Sacerdote de la Iglesia Católica Edward Joseph Flanagan (1886-1948) y su creación de la primera Boys Town en 1926, en Nebraska (Estados Unidos),³⁷⁷ con niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. En esta experiencia, cuya premisa fundamental era fomentar la responsabilidad entre los muchachos en situación de abandono o exclusión social por medio del autogobierno³⁷⁸, existían cargos ocupados por los alumnos que vigilaban el cumplimiento de la normativa, siendo éstos los que ayudaban a los recién llegados y juzgaban los problemas cotidianos.

Debido a esta iniciativa y en buena medida a través de la exitosa película titulada “The Boys Town” (en España “Forja de Hombres”), estrenada en 1938 con Spencer Tracy encarnando al Padre Flanagan y Mickey Rooney como chico con problemas (película premiada con dos Oscar al mejor actor y mejor guion original), la experiencia se populariza, extendiéndose e implementándose en varios países. Así, Fernández³⁷⁹ señala que: durante 1945 en Italia se crearon veinte pueblos de niños entre los que destacan el “Poblado de los Muchachos” del Padre Rivolta en Chivitavecchia, en 1949 en Argentina se crea por Eva Perón la “Ciudad Infantil”, en Francia “Les Rayons de Soleil”, en Hungría el “Pueblo de los Niños”, México... en la actualidad Estados Unidos alberga varias Boys Town repartidas en 12 áreas por todo el país.

³⁷⁴ Lago, R. (1931). Las Repúblicas juveniles, *Revista de Pedagogía*, Madrid, s. p.

³⁷⁵ Cuevas, F.J. *op. cit.*, 2003, pp. 114-117.

³⁷⁶ Trilla, J. (1985). Antón Semiónovich Makarenko: la fuerza de la colectividad. En AA.VV., *Pedagogías del siglo XX* (pp. 95-106). Barcelona: Ciss Praxis.

³⁷⁷ Reilly, H. y Warneke, K. (2008). *Father Flanagan of boys Town. A man of vision*. Crawford: Boys Town Press.

³⁷⁸ Fernández, M., *Op. cit.*, 2009, p. 126

³⁷⁹ *Ibíd.*, p. 127.

ILUSTRACIÓN 20. PELÍCULA "BOYS TOWN".



En España se fundan varias Ciudades de los Muchachos en Orense,³⁸⁰ Valencia,³⁸¹ Madrid... concretamente en esta última existen dos experiencias que siguen en funcionamiento: La Ciudad de los Muchachos de Vallecas y la Ciudad Escuela Muchachos (CEMU, s.f.³⁸²).

La Ciudad Escuela Muchachos de Leganés (CEMU), fue fundada en el año 1970 por el arquitecto Alberto Muñoz Sánchez. Es una comunidad concebida por y para la educación integral de los niños en desventaja y/o conflicto social, institución por la que han pasado más de tres mil niños y jóvenes.³⁸³ Una ciudad-

³⁸⁰ Froufe Quintas, S. (1999). Experiencias alternativas singulares. En Ortega Esteban, J. (Coord.). *Educación social especializada* (pp. 152-153). Barcelona: Ariel Educación.

³⁸¹ Payá, M. R. (1950). Una ciudad de los muchachos en Valencia. *Bordón Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, Madrid, nº 15, pp. 41-46.

³⁸² CEMU (s.f.). *Ciudad escuela muchachos, Leganés*. Disponible en: <http://www.cemu.es>. (fecha de consulta: 19 de abril de 2012).

³⁸³ En la actualidad la ciudadanía infantil y juvenil se diferencia en alumnos externos y residentes. Las vías de ingreso son dos: bien por petición de los técnicos de servicios sociales que tienen la guarda o tutela de

enseñante que actúa con los mecanismos propios de un núcleo familiar, provista de ayuntamiento, residencias, colegio, iglesia, zonas verdes, albergue, radio, zonas recreativas, granja, museos, tiendas, huerto y talleres, cuyo objetivo es el de restituir en los niños y jóvenes (ciudadanos) lo que alguien, o algo, les había negado: el medio convivencial apropiado para restaurar los daños de su pasado, atender su presente y proyectar su futuro³⁸⁴.

3.6.1.1. El ejemplo de Vallecas.

Contexto histórico y social de Vallecas. La Posguerra Española.

El desolador periodo de posguerra español marca una larga etapa de autarquía económica y grandes carencias, hambre, aislamiento, supresión de libertades, represión, analfabetismo y falta de servicios sociales. En Madrid se forman grandes suburbios de obreros fabriles (provenientes de zonas rurales) huyendo de la miseria del extrarradio y en búsqueda de un empleo, una gran corriente de movimientos migratorios hacia la capital madrileña.³⁸⁵ Uno de aquellos suburbios y núcleos chabolistas es Puente de Vallecas, barrio situado en el extremo Sur-Este de Madrid que sufrió circunstancias especialmente dramáticas durante la Guerra Civil Española debido a sus connotaciones políticas ligadas a la izquierda.

Los inmigrantes que fueron llegando no disponían de los recursos económicos suficientes para acceder a una vivienda, por lo que se fueron generando núcleos de chabolas en condiciones muy precarias, plantadas en muchas ocasiones en medio del barro sin ninguna condición mínima de habitabilidad³⁸⁶. Poco a poco se va generando una particular leyenda negra de miseria, delincuencia y

los menores, bien por petición expresa de los padres que por diferentes motivos buscan un recurso residencial y educativo para sus hijos.

³⁸⁴ CEMU, *op. cit.*, s.f.

³⁸⁵ Alonso-Cortes, M. (1966). *Problemas pedagógicos de un suburbio madrileño*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

³⁸⁶ Bueno, R. (1963). *La situación educativa en Vallecas*. Fondo Documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, p. 8.

marginalidad que invade el imaginario social sobre Vallecas. Algo que, por otra parte, discurre paralelo a una excepcional dinámica socio-cultural marcada por la multiplicación de iniciativas organizativas y una inmensa fuerza solidaria de apoyos de curas obreros, abogados laboristas y partidos políticos clandestinos³⁸⁷.

Breve contextualización demográfica de Vallecas.

Entre 1950 y 1960 la población se multiplicó en Vallecas por 2.5, suponiendo un incremento anual de 17.354 personas, en 1966 sobrepasaba los 300.000 habitantes, con un 38.1% de población activa y un 61.9 % de población inactiva³⁸⁸.

A principios del siglo XX el porcentaje de analfabetismo era del 56 % y España ofrecía, junto con Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países de la Europa del Este, los porcentajes de analfabetismo más elevados del continente europeo³⁸⁹. Concretamente en Vallecas el analfabetismo era especialmente alto, los niños eran enviados a trabajar muy pronto (repartir recados, servir de aguadores...).

Años después, los graves problemas de analfabetismo y elevación cultural que España arrastraba seguían siendo un problema de primer orden. Según Bueno,³⁹⁰ en el curso 1962 existía un 20 % de hombres y un 40% de mujeres que no sabían leer y escribir, asimismo existía un alto número de población infantil con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años que no se cubría con los establecimientos educativos disponibles, existiendo siempre niños en espera para ingresar en los Colegios. Tal como señala Alonso-Cortés,³⁹¹ la mayoría de

³⁸⁷ Fernández, M. (2007). Vallecas, identidades compartidas, identidades enfrentadas: La ciudad, el pueblo y el campo, el suburbio y el barrio. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 62, nº 1, pp. 33-83.

³⁸⁸ Alonso-Cortés, M., *op. cit.*, 1966, p. 6.

³⁸⁹ Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, nº 1. Universidad de Salamanca (pp. 5-19). Disponible en: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf (fecha de consulta: 17 de abril de 2010).

³⁹⁰ Bueno, R., *op. cit.*, 1963, s.p.

³⁹¹ Alonso-Cortés, M., *op. cit.*, 1966, p. 36.

los niños abandonaba la escuela al terminar su periodo de escolaridad obligatoria a los 14 años.

ILUSTRACIÓN 21. VILLA DE VALLECAS.³⁹²



Justificación e implantación de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas.

En el año 1940 llega a uno de los barrios obreros más deprimidos de Madrid (Puente de Vallecas) la primera comunidad religiosa de Agustinos Asuncionistas con el objetivo de atender a la juventud obrera, fundando la Parroquia del Dulce nombre de María.

La idea de la Ciudad de los Muchachos nace debido a varios años de labor pastoral y educativa en el suburbio de Vallecas. Así, es en 1947 y dirigido por el Sacerdote Luis Madina Michelena (en adelante Padre Madina), cuando la comunidad religiosa, además de continuar con las labores propias de la Parroquia, dan comienzo al proyecto de la Ciudad de los Muchachos, enclavando

³⁹² Fuente: juliafatela.blogspot.com.es/2011/05/valle-del-kas.html

la iniciativa dentro del barrio denominado “Doña Carlota”, perteneciente al municipio y distrito de Vallecas de Madrid.

A partir de ese año -1947- la comunidad de Agustinos Asuncionistas se encuentra ante el hecho de la incapacidad de las familias a la hora de atender las necesidades del niño, los padres trabajaban todo el día y las madres hacían lo mismo para completar la economía doméstica como asistentes en el centro de Madrid. Los niños, por tanto, quedaban únicamente al cuidado de las vecinas y de los hermanos mayores, muchos de los cuales se veían en la obligación de dejar la escuela. Asimismo, los muchachos comenzaban a desarrollar actividades y conductas no cívicas, bien buscando en los basureros, bien organizando bandas...³⁹³

Por tanto, tras entender que en estos niños se encontraba el futuro, además de continuar con las labores de la Parroquia, se abre la Guardería Infantil y la Escuela de Orientación Profesional durante los años comprendidos entre 1948 y 1953, bajo la pretensión de regenerar a aquellos y al barrio. Así, durante estos años:

- Se inician y perfeccionan talleres de mecánica, carpintería, electricidad, oficina e imprenta y dibujo industrial.
- Se crea la guardería en un pequeño chalet que, debido a la buena aceptación, se amplía en 1952 construyendo una segunda planta.

Tras esto, tal como detalla Ávila,³⁹⁴ se construye un nuevo pabellón de tres plantas en el que tenían cabida 350 niños. En este pabellón se encontraba la capilla, el salón de actos, el cuarto de antiguos alumnos, cuartos para la dirección y las clases donde recibían enseñanza primaria los niños que habiendo salido

³⁹³ Rute, R. (1961). *Problemática social y humana de la Ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

³⁹⁴ Ávila, I. (1962). *La ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, p. 10.

de la maternal, no tenían todavía edad para entrar en la escuela Profesional. De esta forma se consigue que todo el periodo de formación, desde sus primeros meses hasta los 14 o 16 años, se desarrollara dentro de la Ciudad de los Muchachos.

En principio la implantación de la Ciudad de los Muchachos parece que disfrutó de bastante aceptación, tal y como señala Ávila,³⁹⁵ prueba de ello era que desde hacía tres años se había rechazado a más de 300 chicos que no tenían plaza.

El programa de estudios que se desarrollaba y los métodos de enseñanza que se practicaban estaban de acuerdo a la ideología religiosa propia de la comunidad Asuncionista. Su afán era recoger aquellos muchachos pobres siguiendo los preceptos cristianos y conseguir su re-educación. La finalidad principal que se pretendía radicaba en dar cobijo al niño desde su infancia hasta su llegada al servicio militar, enseñándole una profesión, educándole intelectualmente e inculcándole los principios de la moral cristiana, en un medio aislado del ambiente deprimido que le rodeaba³⁹⁶. En definitiva, los objetivos que se pretendía alcanzar quedan resumidos en tres:

1. Proporcionar al niño o niña una sólida orientación y formación intelectual y moral.
2. Abstraer al niño del ambiente negativo que le rodeaba y que se entendía neutralizaría la labor pedagógica.
3. Preparar al niño para la vida.

³⁹⁵ *Ibíd.*, p. 24.

³⁹⁶ Pérez, M^a.C. (1953). *Ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

Relación con el Régimen Franquista.

La relación del Régimen Franquista con la Ciudad de los Muchachos no parece haber sido uniforme, en un principio disfrutó de cierta simpatía, cuestión que se aprecia en Pérez³⁹⁷ al señalar una dedicatoria en una fotografía obsequiada al Padre Madina. En ella se leía: “Incansable apóstol de la Parroquia del Dulce Nombre de María y Director de la Ciudad de los Muchachos con mi simpatía y gratitud a su obra ejemplar, afectuosamente. Francisco Franco”.

Sin embargo, al avanzar el tiempo, la relación se fue enfriando a medida que el compromiso con las necesidades y demandas de los vecinos por parte de la Ciudad de los muchachos se radicaliza. Así, surgen conflictos de una elevada tensión política como la suspensión en 1972 de la IV Asamblea Cristiana de Vallecas que pretendía celebrarse en la Ciudad de los Muchachos o el asesinato de un alumno en una manifestación.

Estructura de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas.

A continuación pasamos a mostrar un esbozo histórico-educativo sobre la estructura básica de esta Institución, centrándonos principalmente en la Guardería, la Escuela de Orientación Profesional, la interesante iniciativa de autogobierno participativo y la revista (como principal órgano de difusión y recaudación económica).

La Guardería.

Se construye en 1950, constituía algo de urgente necesidad ya que los padres y madres trabajaban todo el día fuera y no podían estar con sus hijos. Comenzó con 20 niños (en 1962 Ávila³⁹⁸ señala que había 150 niños), a su cargo estaban las Hijas de la Caridad apoyadas por las Luisas de Marillac. Pasado unos años y tras las aportaciones económicas de varios madrileños, se transformó en un edificio de 2 plantas.

³⁹⁷ *Ibíd*, s.p.

³⁹⁸ Ávila. I., *op. cit.*, 1962, p. 34.

Secciones de la Guardería:

1. Las cunas, con niños entre los 15 meses y los 2 años.
2. La maternal, con niños de 2 años a 4 años.
3. Párvula, con niños de 4 a 8 años.

En la misma también se realizaban conferencias religiosas y educativas enfocadas a la formación de madres. Prácticamente todas las semanas había algún acto en este sentido, celebrándose también conferencias extraordinarias con motivo de alguna fiesta (día de la Madre, Navidad, Reyes...).

La Escuela de Orientación Profesional.

Las obras comenzaron en 1947 sobre un terreno de labranza llamado “Terreno de los Frailes de San Martín”, en el momento previo de construcción el lugar era un estercolero que se pudo conseguir a precio reducido.³⁹⁹ El periodo inicial duró 4 años, se construyó primeramente un salón de actos dedicado a conferencias y representaciones de teatro, con el fin de atraer a los hombres y por medio de ellos a sus hijos. A través del salón de actos y un bar que se instaló en él, se consiguió que algunos hombres se acercaran con deseos “de recibir favores, más que de cambiar de vida y costumbres”⁴⁰⁰. Tras esto, durante un año se preparó el ambiente y cuando se finalizó el primer edificio destinado a la Escuela de Orientación, se consiguió que 80 muchachos se apuntaran para comenzar los cursos⁴⁰¹. De esta forma daba comienzo la Escuela de Orientación Profesional.

En 1962 el número de matriculados era de 350 niños acogidos gratuitamente y repartidos en cinco cursos, con 14 profesores y maestros de taller. Las clases de cultura general se daban por las mañanas y los talleres profesionales se realizaban por la tarde. La Escuela de Orientación Profesional no dependió de forma directa de la comunidad Asuncionista desde un principio, en sus comienzos funcionó bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional que nombró un director y un cuerpo de profesores y maestros. Tras unos resultados

³⁹⁹ Lugar que al ir cavando para la construcción, se fueron dando cuenta de lo inmejorable del sitio.

⁴⁰⁰ Ávila. I., *op. cit.*, 1962, p. 7.

⁴⁰¹ Las edades estaban comprendidas entre los 11 y los 18 años. *Ibíd*, p. 7.

entendidos como no satisfactorios (ya que los muchachos acudían de manera muy irregular) a los dos años la comunidad Asuncionista asumió la dirección de la Escuela.

El ingreso a los talleres se realizaba a los 12 años y la formación consistía en 3 cursos desarrollados durante 3 o más años⁴⁰² ya que podían repetir algún curso. Al principio los talleres fueron tres, pero a medida que la cobertura económica aumentó, se ampliaron a seis. Éstos comprendían el desarrollo teórico y práctico de varios oficios: ajuste y mecánica, carpintería, electricidad, imprenta, dibujo industrial y oficinas⁴⁰³.

Los niños, a partir del segundo curso y después de haber pasado por los diferentes talleres, se quedaban de forma definitiva en aquel en el que mejor encajaban según sus aptitudes y vocación profesional. Cada aprendiz realizaba un trabajo de examen, a modo de resumen sobre los conocimientos incorporados, y una aplicación práctica de todo aquello que había aprendido durante el curso. Estos trabajos eran posteriormente expuestos. En cuanto a la labor del maestro de taller, tal como señala Pérez,⁴⁰⁴ únicamente debía orientar el trabajo, ya que se entendía que el estímulo lo llevaba cada aprendiz en sí mismo. Los alumnos más brillantes obtenían, al final de curso, premios en metálico que oscilaban entre las 200 y las 1000 pesetas, además de tener la opción de ser incorporados como oficiales en talleres de la Ciudad de los Muchachos.

Finalizados los tres años y al terminar su formación profesional, los muchachos podían pasar a ser colocados en talleres de Madrid en calidad de oficiales de los distintos trabajos. Por otra parte, tal como señala Pérez,⁴⁰⁵ para que su formación religiosa no se redujese, seguían manteniendo contacto con la Institución, a la que podían ir todas las noches en calidad de antiguos alumnos

⁴⁰² Pérez, M^a. C., *op. cit.* 1953, s.p.

⁴⁰³ Rute, R., *op. cit.*, 1961, s.p.

⁴⁰⁴ Pérez, M^a. C., *op. cit.*, 1953, s.p.

⁴⁰⁵ *Ibíd*, s.p.

(mediante una asociación propia que se organizó a tal fin), intercambiando impresiones sobre los problemas surgidos en el trabajo y en su vida privada.

Autogobierno cotidiano.

Existía un procedimiento que regulaba la cotidianidad del centro a través de un gobierno participativo que fomentaba la responsabilidad diaria. Todos los alumnos, al comienzo del curso y de forma anual, elegían democráticamente a aquellos alumnos que pasaban a integrar el denominado “Ayuntamiento” en el que se repartían diferentes responsabilidades. Este órgano estaba compuesto por Alcalde, Secretario, Juez, Jefe de Policía, un Policía por curso, Ministro de Abastecimiento y uno sin cartera cuya misión consistía en sustituir al que faltaba. Cada uno de los componentes de la Alcaldía tenía su responsabilidad controlada por el Alcalde, estando éste coordinado desde la Dirección que respondía del proceso.

Cada tres meses se renovaban todos los cargos sin perjuicio de poder volver a ser reelegidos sus ocupantes.⁴⁰⁶ Estos cargos venían también a suplir la deficiencia de personal docente con su presencia en los talleres, así, en el Taller de Dibujo Industrial estaba el alcalde realizando la parte práctica cuando el profesor acababa su explicación y se marchaba a otra clase, en Mecanografía quedaba el Juez...⁴⁰⁷

La revista.

El 15 de octubre de 1946 sale a la luz la primera revista mensual titulada “Ciudad de los Muchachos”, impresa en el propio taller de imprenta y editada por la Comunidad Asuncionista. Fue el primer órgano de difusión y el primer ingreso económico con el que se contó para la construcción de la Ciudad de los Muchachos⁴⁰⁸. Otras fuentes de ingreso se obtenían a través de campañas de

⁴⁰⁶ A tal efecto se reunían todos los “ciudadanos” en el salón de actos, donde el padre Director leía la relación completa de todos los candidatos propuestos para los diversos cargos, en las hojas que se repartían figuraban los cargos con el hueco correspondiente para rellenar

⁴⁰⁷ *Ibíd*, s.p.

⁴⁰⁸ La suscripción mínima en 1960 era de 5 pesetas al mes y la anual de 60, muchos suscriptores sobrepasaban esa cuota con creces.

radio (donde el Padre Madina explicaba la iniciativa y solicitaba colaboración), la venta de lotería, suscripciones fijas a la obra, ayudas de la institución de la Falange “Auxilio Social”, particulares...⁴⁰⁹

La principal preocupación de la revista era la de informar a sus abonados sobre la marcha de la Institución, las mejoras efectuadas, novedades, nuevos materiales, trabajo realizado con los muchachos... En 1953 había 6000 suscriptores, aumentando en 1962 a 18000. En definitiva, la revista perseguía dos fines: servir de órgano informativo de la Institución y ser vínculo de unión con los suscriptores.⁴¹⁰

Actualidad de la Ciudad de los Muchachos.

A partir de 1989 y ante las “insalvables dificultades económicas”⁴¹¹, la entidad religiosa Salesiana se hace cargo del Colegio. No en vano, pese a perder cierta “radicalidad” la práctica pedagógica, la Ciudad de los Muchachos sigue vigente actualmente desarrollando una encomiable labor socio-educativa. Así, en el Curso académico 2011-2012 asisten a sus aulas 1.350 alumnos aproximadamente, niños y niñas de 30 nacionalidades que comienzan en Educación Infantil (9 unidades), Primaria (18 unidades), Secundaria (12 unidades) y pueden acabar realizando un Ciclo de Grado Medio y Superior⁴¹².

Conclusiones.

Sintetizando lo desarrollado, bajo la pretensión de educar a la población infanto-juvenil en situación de exclusión o riesgo social, las Boys Town (tanto laicas como religiosas) fueron un fenómeno socio-educativo que surgió para dar respuesta efectiva. Su definición sería la siguiente: comunidades socio-educativas generalmente alejadas de los grandes núcleos urbanos, donde a través de la formación académica, laboral y “moral” del niño y mediante un

⁴⁰⁹ *Ibíd*, s.p.

⁴¹⁰ Rute, R., *op. cit.*, 1961, s.p.

⁴¹¹ Fernández, M., *op. cit.*, 2009, p. 139.

⁴¹² Salesianos: *Salesianos Ciudad de los Muchachos. Vallecas. Proyecto educativo 2011-2012*, s.f., Disponible en: <http://ciudaddelosmuchachos.com/ciudad.asp> (fecha de consulta: 10 de abril de 2012).

marcado fomento de la responsabilidad personal y social (alcanzado gracias al autogobierno participativo de todo el alumnado), se pretende lograr la reinserción y/o adaptación social.

Dentro de este marco teórico surge la experiencia socio-educativa de la Ciudad de los Muchachos de Vallecas, iniciativa que se implementó dentro de uno de los barrios más empobrecidos de Madrid y en uno de los momentos históricos más duros, la posguerra española. La naturaleza de esta experiencia, su vigencia y propuesta metodológica renovadora (propia de las Boys Town que se estaban desarrollando en varias partes del mundo en aquella época), unido a las características del lugar y del periodo histórico en el que se desarrolló, hacen de la Ciudad de los Muchachos una iniciativa con un gran valor histórico, pedagógico y socio-educativo.

ILUSTRACIÓN 22. PUERTA DE LA CIUDAD DE LOS MUCHACHOS. FUENTE: RUTE, R. PROBLEMÁTICA SOCIAL Y HUMANA DE LA CIUDAD DE LOS MUCHACHOS.⁴¹³



⁴¹³ Fuente: Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 1961.

3.6.2. El proyecto educativo de las Comunidades de aprendizaje (en adelante CC.AA.).

3.6.2.1. Contextualización teórica.

Antecedentes

Siguiendo a algunos de los autores más relevantes en el estudio de las CC.AA.⁴¹⁴ encontramos sus antecedentes más significativos en tres experiencias situadas en Estados Unidos en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, estas son: El “Programa de Desarrollo Escolar” (“School Development Program”), “Éxito para Todos” (“Success for all”) y las “Escuelas Aceleradas” (“Accelerated schools”).

a) “Programa de Desarrollo Escolar” (“School Development Program”) de James Comer.

“We began our work with a theoretical understanding that it was important to involve parents, community members, teachers, psychologists, social workers and monoinstructional staff members (the stakeholders) in the process of school improvement”⁴¹⁵.

Este programa se inició en el año 1968 debido a la demanda de dos escuelas de educación primaria de New Haven (Connecticut) a la Universidad de Yale. Las escuelas presentaban niveles considerablemente altos de fracaso escolar (los más elevados del área), absentismo grave, problemas de actitud y fuerte desvinculación de las familias con los centros.

⁴¹⁴ Jaussi, M. L. y Luna, F. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 40-41; VV.AA. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: Las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 39, pp. 187-196; Valls Carol, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona; Elboj, et al. *op. cit.*, 2002; Elboj, C., Espanya, M, Flecha, R., Imbernón, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). Comunidades de aprendizaje: Sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Revista Contextos educativos*, nº 1, pp. 53-75; y Castro, et al., *op. cit.*, 2007.

⁴¹⁵ Comer, J. (2009). *What I learned in school. Reflections on race, child development and school reform*. San Francisco: John Wiley & Sons, p. 99.

Liderado por James Comer, el programa es una iniciativa de acción social que pretende ayudar a los estudiantes mediante el cambio social y fomentar el acercamiento entre la escuela y los hogares, requiriendo un trabajo conjunto entre profesores, personal de la escuela, padres y comunidad. Se entiende que las condiciones para el éxito o no académico, se encuentran íntimamente relacionadas con el desarrollo global.

La metodología que se desarrolla en clase cristaliza en la creación de pequeños grupos (intentando mejorar la relación docente/discente), la tutorización entre iguales y el aprendizaje cooperativo. En la actualidad cuentan con más de setecientos centros entre escuelas de primaria y secundaria.

La implementación del programa, según Castro et al.⁴¹⁶ se orienta desde tres principios fundamentales: no culpabilizar para centrar la atención en la resolución positiva de los problemas y los conflictos, consenso como elemento fundamental que facilita la toma de decisiones acerca de los niños y jóvenes y que se llevará a cabo mediante el diálogo y el entendimiento, y por último, colaboración como característica del trabajo en equipo.

Asimismo, la organización se realiza de acuerdo a los siguientes equipos de trabajo: equipo de planificación y administración escolar, es el órgano director de la escuela; equipo de apoyo psicológico, ofrece soporte al profesorado y alumnado -se preocupa de favorecer las interacciones entre estudiantes y profesorado y su resolución de conflictos positiva-; y por último, equipo de familiares, el cual participa de la dirección y gestión del centro y en los quehaceres diarios de la escuela⁴¹⁷.

Como se pone de relieve, el “Programa de Desarrollo Escolar” alberga como objetivo fundamental la movilización y organización de toda la comunidad de personas posibles para “apoyar el desarrollo global y conseguir el éxito académico de todos los y las estudiantes y como paso previo, conseguir que no abandonen la escuela”⁴¹⁸. Una iniciativa, por tanto, que busca el desarrollo

⁴¹⁶ Castro et al., *op. cit.*, 2007.

⁴¹⁷ Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

⁴¹⁸ Valls, *op. cit.*, 2000, p. 206.

social, personal y académico mediante procesos sinérgicos de participación y compromiso compartido.

ILUSTRACIÓN 23. "SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM"⁴¹⁹.



b) "Escuelas Aceleradas" ("Accelerated Schools").

Esta iniciativa comienza en 1986 de la mano del profesor de la Universidad de Stanford y Director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de la misma Universidad Henry Levin. En la actualidad cuenta con aproximadamente mil escuelas repartidas en cuarenta estados de EE.UU.

Su base se encuentra en la transformación de los elementos pedagógicos y organizativos de los centros educativos, en especial de aquellos que se ubican en entornos de pobreza y altos niveles de fracaso escolar. Se entiende que aquellos que peor van en la escuela son quienes necesitan de mayores y mejores impulsos y no una disminución de nivel. La idea, por tanto, es "acelerar el proceso, no rebajar las expectativas"⁴²⁰.

Estas escuelas promueven el trabajo sinérgico y cooperativo, así, la participación de profesorado, alumnado, familias, y de todos los posibles recursos de la zona, son necesarios y aprovechados. Está dirigida principalmente a los primeros años de formación, desde la Escuela infantil hasta

⁴¹⁹ Fuente: www.teachfoundation.org/4

⁴²⁰ Elboj, et al., *op. cit.*, 2002, p. 67.

los doce años aproximadamente, considerando que los primeros años son cruciales para garantizar el éxito.

El objetivo, por tanto, es el de enriquecer los planes de estudio de quienes menos expectativas tienen, acelerando el aprendizaje y aumentando los umbrales de lo posible. Utilizan métodos y técnicas pedagógicas que tradicionalmente han sido utilizadas en escuelas elitistas por alumnos superdotados.

Para la puesta en marcha de este proyecto se necesita de la aprobación del 90% de los participantes (profesorado, alumnado, familias y resto de personas implicadas). El proceso de cambio y transformación de los centros educativos en “Escuelas Aceleradas” se estructura en función de tres principios: Unidad en los objetivos, acuerdo sobre el proyecto y sus principios organizativos y pedagógicos por parte de todos los agentes que participan en la escuela; autorización con responsabilidad, se amplía el margen de decisión sobre el proyecto de todas las personas vinculadas al centro; y por último, construir sobre las potencialidades, pues todos los esfuerzos invertidos en el desarrollo del proyecto parten del aprovechamiento de las potencialidades con las que cuenta la escuela y el entorno.⁴²¹

Algunas de las principales características que definen las “Escuelas Aceleradas”, atendiendo a Flecha y Larena,⁴²² son las siguientes: flexibilidad en función de la diversidad de contextos y de necesidades; atención a zonas desfavorecidas, acentuando a quienes están o pueden estar en situación de exclusión social; facilidad de aplicación, al ser un modelo organizativo, se puede aplicar a otras edades y niveles académicos; trabajo conjunto y coordinado de todos los colectivos implicados en la organización y gestión, abandonando las estructuras jerárquicas de decisión y estructura escolar; y por último, potenciar en las personas las capacidades para saber decidir y trabajar en equipo a partir de sus habilidades.

⁴²¹ Castro, et al., *op. cit.*, 2007, p. 44.

⁴²² Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

En definitiva, la clave se encuentra en una apuesta clara: todos los estudiantes son capaces de tener éxito, la participación de todos los agentes implicados (padres, profesorado, alumnos, administración, colectivos de barrio...) en los procesos educativos es fundamental. En palabras de su fundador, el objetivo general de las “Escuelas Aceleradas” es el siguiente: “crear las mejores escuelas para todos los niños, de manera que cada uno tenga la oportunidad de sobresalir como miembro creativo, crítico y productivo de nuestra sociedad”⁴²³

ILUSTRACIÓN 24. “ACCELERATED SCHOOLS”.⁴²⁴



c) “Éxito escolar para todos” (“Success for all”).

Este programa comenzó en Baltimore (1987), en un esfuerzo compartido entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación. Con el tiempo se ha extendido a centenares de Escuelas en todo EE.UU. y en la actualidad se ha desarrollado en países de todo el mundo “Also in the mid-1990s we began to

⁴²³ Levin, H. (1995). Aprender en las escuelas aceleradas (Accelerated Schools). En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso internacional de Didáctica)*, vol II. Madrid: Paideia-Morata. P. 83.

⁴²⁴ Fuente: www.acceleratedschools.net

work in other countries, first in Canada, later in England and Mexico, and in adapted forms in Israel and Australia”⁴²⁵. Hay más de 2000 centros en funcionamiento. El director e impulsor de esta experiencia es el profesor Robert Slavin.

En sus comienzos el programa “Éxito escolar para todos” tenía como objetivo que los alumnos supieran leer y escribir pero posteriormente sus actividades se ampliaron a las demás materias escolares. Se parte de la democracia y necesidad de igualdad educativa para todos y se encuentra dirigido especialmente a niños hasta los once años.

Este programa se encuentra encaminado fundamentalmente a prevenir el fracaso escolar en escuelas con situaciones problemáticas, escuelas con graves problemas de actitud, asistencia y bajo rendimiento. Así, en el primer centro que se inició (septiembre de 1987), todos los estudiantes eran afroamericanos y más de tres cuartas partes estaban acogidos a programas de comida gratuita. Por tanto, la orientación principal es la de conseguir que todo el alumnado “tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, aprobar cada año, acabar la formación básica, y no ir a la educación especial o compensatoria”⁴²⁶.

En cuanto a la participación, los padres y agentes comunitarios se implican en el funcionamiento de la escuela para el éxito del programa, los responsables del mismo no suelen implementarlo si al menos el 80% del personal docente y no docente otorga su aprobación y consentimiento.

En lo referente al aprendizaje del alumno, según Castro⁴²⁷ este proyecto de renovación pedagógica se centra en dos aspectos principales:

- El área central del proyecto es el fomento y el desarrollo de los aprendizajes instrumentales vinculados con la lectura y la escritura.

⁴²⁵ Slavin, R. and Madden, N. (2008). *Success for all. Research and reform in elementary education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13.

⁴²⁶ Valls, *op. cit.*, 2000, p. 199 y Elboj, *op. cit.*, 2002, p. 69.

⁴²⁷ Castro, *op. cit.*, 2007.

- El proyecto contempla la creación de equipos de apoyo familiar, los cuales están formados por familiares y tienen el objetivo de dinamizar la participación de los otros padres en las actividades de la escuela, así como de sensibilizar sobre la importancia de ayudar a los hijos en los quehaceres académicos.

Asimismo, el programa se caracteriza por la enorme estructuración que se da en los contenidos y actividades a través de grupos heterogéneos y cooperativos. El esquema modelo que se desarrolla en las clases es el siguiente: explicación del profesor, trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo de valoración de grupo (en la que aparece el trabajo individual), prácticas suplementarias, corrección y reconocimiento en equipo.⁴²⁸

En conclusión, la idea central que caracteriza a este programa reside en preparar a todos los alumnos para su participación responsable en una ciudadanía activa y con garantías de éxito.

ILUSTRACIÓN 25. LOGO. "SUCCESS FOR ALL"⁴²⁹.



Origen de las Comunidades de aprendizaje.

Escuela de personas adultas La Verneda-San Martí.

El origen del proyecto de Comunidades de aprendizaje se sitúa en la escuela de personas adultas La Verneda-San Martí de Barcelona⁴³⁰. El proyecto surge

⁴²⁸ Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

⁴²⁹ Fuente: www.soetalk.com/2011/11/10/success-for-all-and-baltimore-city-schools-among-finalists-for-second-round-of-i3-funding/

⁴³⁰ Aubert, A. et al., *op. cit.*, 2004.

cuando “en 1978 un grupo de vecinos y vecinas del barrio de la Verneda en Barcelona se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio”⁴³¹. La escuela se considera parte de un movimiento más profundo y amplio de educación de personas adultas.

El centro “se define como un centro plural, participativo, democrático, integrado en el barrio, gratuito, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas”⁴³². Allí, por tanto, comenzó una práctica educativa basada en la participación e implicación profunda de todos los integrantes, construyendo de forma conjunta el modelo de enseñanza que pretendían. Según Valls⁴³³ los órganos de gestión (que se encuentran permanentemente abiertos a la participación) son los siguientes:

- Asamblea: una vez al año con asistencia de todos los participantes, pudiéndose convocar con carácter excepcional cuando surja algún tipo de cuestión relevante. Este es el máximo órgano de decisión.
- Consejo de Centro: realizado cada mes y medio aproximadamente y en el que participan representantes de cada uno de los grupos, horarios y talleres que lo desean. Allí se deciden los grandes temas del curso, organización general de las actividades, gastos especiales, etc. Se realiza cada vez en un día y horario diferente para facilitar la participación.
- Coordinación Mensual (COME): se establece una vez al mes, abierto a todos los participantes. Se estudian temas de organización, formación e ideas para programar las actividades. Existe una comisión que la prepara y en cada reunión se escoge la comisión para la siguiente Coordinación mensual.
- Coordinación Semanal (COSE): es el órgano de gestión directa del día a día. En él participan profesorado y representantes de las asociaciones. Se trabajan temas técnicos y de gestión.

⁴³¹ Elboj, et al., *op. cit.*, 2002, p. 58.

⁴³² Valls, *op. cit.*, 2000, p. 181.

⁴³³ *Ibíd.*

- Comisión de Actividades: se encarga de la organización y gestión de actos como salidas, viajes y semanas culturales.

El sistema de participación se basa en dos asociaciones abiertas a la participación de todos: “Agora” y “Heura”. Éstas participan en todos los órganos de decisión, gestión de la economía, talleres, contratación de profesorado, contactos con administración pública y asociaciones del barrio. Su papel es fundamental para cortar cualquier proceso que tienda a concentrar las decisiones en manos de profesionales.

El centro tiene como prioridad ir más allá de los contenidos académicos. Propone sus actividades hacia un aprendizaje integral, desde el que potenciar las relaciones interpersonales entre sus participantes y entre éstos y su entorno. Es por ello por lo que desde los órganos de gestión hasta la metodología de las sesiones, tanto en la formación reglada como en la no reglada, se basan en una óptica dialógica.⁴³⁴

En definitiva, como se pone de relieve, las CC.AA. son el resultado de varias aportaciones: la desarrollada en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-San Martí, las experiencias de las “Escuelas Aceleradas” (“Accelerate Schools”), el “Programa de Desarrollo Escolar” (“School development Program”) y “Éxito para todos” (“Success for all”) en EE.UU.

Definiciones de Comunidad de Aprendizaje.

Tras analizar los antecedentes y el origen de las CC.AA. es conveniente explorar mínimamente las definiciones que de CC.AA. se han dado para su correcta conceptualización y contextualización teórica. Tal como se observa en algunos de los autores más destacados en su estudio,⁴³⁵ una CC.AA. sería:

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información

⁴³⁴ *Ibíd.* p. 39.

⁴³⁵ Valls, *op. cit.*, 2000; Elboj et al., *op. cit.*, 2002; VV.AA. *op. cit.*, 2006; Castro et al., *op. cit.*, 2007; Ferrer *op. cit.*, 2005; y Botton, *op. cit.* 2009.

para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula.”⁴³⁶

De manera muy similar Torres⁴³⁷ las define de la siguiente forma:

“Una comunidad humana organizada que constituye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.”⁴³⁸

Por último VV.AA.⁴³⁹ a la pregunta ¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje? responden de la siguiente manera:

“Es una forma de organización y participación social en la que diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, instituciones, asociaciones...) deciden poner en común sus talentos, recursos, intereses y experiencias para idear e implementar un esquema de trabajo en el proceso compartido de enseñanza/aprendizaje adecuado a las necesidades de los alumnos/as y a los recursos de la escuela”.⁴⁴⁰

Por otra parte, algunas de las características que se observa en Torres⁴⁴¹ a la hora de establecer una definición y explicación sobre qué es una CC.AA., son las siguientes: una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local; una experiencia que parte de la premisa de que toda la comunidad posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando que es necesario articular e implementar; una visión amplia de lo educativo, en las CC.AA. se abarcan diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el trabajo, la biblioteca, el teatro, el circo.... articulando de este modo la educación formal, no formal e informal, un proyecto que involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional

⁴³⁶ Valls, *op. cit.*, 2000, p. 226.

⁴³⁷ Torres, *op. cit.*, 2001.

⁴³⁸ *Ibíd*, p. 1.

⁴³⁹ VV.AA., *op. cit.*, 2000.

⁴⁴⁰ *Ibíd*, p. 191.

⁴⁴¹ Torres, *op. cit.*, 2001.

y entre pares; una propuesta que se basa en la premisa de que sólo el esfuerzo compartido y conjunto entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente, se entiende, por tanto, la necesidad de diálogo entre todos los actores que conforman el contexto educativo; una experiencia que busca el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina y exige proyectos educativos y culturales también específicos y ajustados a cada realidad y contexto; un proyecto que busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje contextualizados a nivel local, basados en la cooperación, la solidaridad y el aprendizaje entre todos en esfuerzo sinérgico; y por último, una experiencia que es modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de dentro hacia fuera.

Finalmente, resultado de una línea de investigación desarrollada a lo largo de varios años que parte de la “intención de investigar, analizar y actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través especialmente de cambios en los procesos educativos”⁴⁴², es el CREA (Centro de Investigación Social y Educativa) de la Universidad de Barcelona quien configuró la idea bajo el nombre de “Comunidades de aprendizaje”.

⁴⁴² Valls, *op. cit.*, 2000, p. 221.

ILUSTRACIÓN 26. CREA. UNIVERSIDAD DE BARCELONA⁴⁴³.



Tal como se pone de manifiesto, partiendo de una serie de premisas⁴⁴⁴ que apuestan por la permeabilidad de la escuela con la sociedad, una Comunidad de Aprendizaje es, en definitiva, un proyecto educativo de organización y participación social en la que diversos agentes tales como alumnado, profesorado, familia, asociaciones, y toda institución con posibilidad educativa,

⁴⁴³ Fuente: www.ub.edu/web/ub/ca/

⁴⁴⁴ La educación no se realiza sólo en el sistema escolar, se desarrolla en la familia, en los medios de comunicación...; existen muchos escenarios para el aprendizaje y muchas fuentes de la misma (juego, lectura, experiencia directa, observación...), todos importantes para asegurar aprendizajes significativos en el marco del aprendizaje permanente; toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje, funcionando formal e informalmente a través de la familia, la escuela y el tejido comunitario (biblioteca, asociaciones...); cada persona y cada agente miembro de la comunidad es potencialmente educador y educando con capacidad para enseñar y aprender; la comunidad y la escuela no son dos entidades y contextos separados, las dos deben encontrarse en mutua retroalimentación; el aprendizaje no tiene edad; la educación de niños, jóvenes y adultos se necesita y complementa mutuamente, siendo condición esencial para una educación integral; el aprendizaje debe ser significativo, conectándose con sus intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias previas; la cooperación y la solidaridad como criterio vertebral de funcionamiento, respetar, valorar, promover y aprender de la diversidad; y por último, la educación y el aprendizaje como responsabilidad conjunta de todos. Torres, R. M^a (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Fórum 2004, 5-6 octubre, 2001. Disponible en: www.udlap.mx/rsu/pdf/I/repensandoloeducativodesdeeldesarrollolocal.pdf (fecha de consulta: el 22 de febrero de 2011).

Por otra parte Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2004) y VV.AA., *op. cit.*, 2006; señalan que, para iniciar un proyecto basado en la participación de la comunidad desde las características de las Comunidades de aprendizaje, se deben dar tres premisas clave: la importancia de la participación y el convencimiento de que todas las personas (al margen de su nivel académico) son elementos positivos capaces de reflexionar sobre la educación; la participación debe partir del diálogo capaz de tener en cuenta todas las opiniones, donde la validez de éstas recaiga en el mejor argumento y no en el estatus de quienes las formulan; y por último, el uso de todos los medios de acceso a la información y recursos que se tengan al alcance, partiendo de ese diálogo igualitario y de la participación de todos. Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de innovación educativa*, nº 131, pp. 47-50; y VV.AA., *op. cit.* 2006.

deciden combinarse sinérgicamente persiguiendo la colaboración y participación activa y el desarrollo de un proyecto global de transformación social, cultural y pedagógico de un centro educativo y de su entorno, para la consecución del máximo potencial y calidad educativa para todos. Comunidad, por tanto, como medio y fin inserto en la escuela, y la escuela como medio y fin inserta en la comunidad.

Principios pedagógicos de las CC.AA.

Los principios pedagógicos fundamentales de las CC.AA., que según algunos de los autores más destacados en su estudio⁴⁴⁵ se ponen de relieve, son los siguientes:

1. Participación democrática:

Creer que todas las personas tienen mucho que aportar al enriquecimiento de la escuela implica crear una organización y metodología que permita una participación próspera y fecunda. La escuela, mediante la participación, se convierte en una comunidad en la que se invierten los esfuerzos del entorno para la mejora y la transformación de la misma y de la comunidad.

En las CC.AA. la participación democrática es un principio esencial que atraviesa su naturaleza teórica y práctica. La participación es promocionada en todos los ámbitos, incluidos los reservados tradicionalmente para el profesional de la educación. Los diferentes espacios de la escuela pasan a ser de toda aquella persona que quiere enseñar o aprender, sea profesor, padre⁴⁴⁶,

⁴⁴⁵ Elboj et al., *op. cit.*, 2002; Valls, *op. cit.*, 2000; Ortega y Puigdemívol, *op. cit.*, 2004; y Castro et al., *op. cit.*, 2007.

⁴⁴⁶ En cuanto a la participación de la familia en la escuela Kñallinsky afirma que, para que exista una participación efectiva, es necesario que se cumplan determinados requisitos: formación en temas participativos de los protagonistas; existencia de un grupo y de una cultura común; información como llave de la participación; integración del profesional en el medio en el que trabaja; tiempo y actitud en el profesional y en la comunidad; deseo y voluntad de participar; y por último, adecuación de las estructuras materiales y edilicias para que la participación pueda tener lugar. Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

voluntario, niño... siendo la tarea y responsabilidad del profesor la de gestionar y organizar los principios pedagógicos del centro.

El profesorado asume un nuevo rol coordinador, dinámico y dinamizador respecto de las tareas y los colaboradores que participan en ellas. Todos los sectores sociales pueden participar y construir sus iniciativas desde los demás, aprendiendo unos de otros. Responsabilidad del aprendizaje, por tanto, compartido entre alumnos, padres, profesores, voluntarios y participantes de la escuela.

2. Centralidad del aprendizaje.

En las CC.AA. todas las personas participantes se preocupan por brindar un aprendizaje de calidad para todos los alumnos. Lo fundamental es conseguir que todos desarrollen al máximo sus capacidades aprovechando todos los recursos que el contexto puede ofrecer, sin que los condicionantes externos limiten las expectativas. Familiares y comunidad construyen como suyo el centro ayudándose y ayudando, formándose y formando, siendo el aprendizaje el centro transversal de todos los procesos. La optimización de los recursos en todos los espacios de la escuela y, en particular, en los entornos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, permite orientar la finalidad pedagógica del centro hacia la excelencia educativa.⁴⁴⁷

El enriquecimiento educativo de todos los procesos intervinientes se impone como un elemento nuclear en las CC.AA. como superación de las desigualdades sociales. Para ello es fundamental que existan tantos profesores y agentes participantes coordinándose como haga falta, que la agrupación del alumnado sirva para mejorar aprendizajes y no para empeorar (aunque se modifiquen las estructuras de edad y grupo tradicional) y flexibilidad a la hora de organizar el tiempo para el mayor y mejor proceso educativo.

⁴⁴⁷ Castro, et al., *op. cit.*, 2007, p. 47.

3. Expectativas altas y positivas.

“Quien está convencido de caerse ya no sube a la bicicleta”⁴⁴⁸

En las CC.AA., siendo conscientes de que el concepto que se tiene de las capacidades del otro influye y determina el éxito o no de la acción educativa que se ejerza, se parte de una alta expectativa de aprendizaje desde las capacidades que todos poseen, planteando una pedagogía de máximos en la que se intenta potenciar las capacidades de todos, tanto individual como colectivamente. Se trata de que todo el alumnado maximice resultados. La capacidad de la comunidad a la hora de influenciar la calidad de la educación de los alumnos es directamente proporcional a las expectativas que se depositan en el aprendizaje de todos.⁴⁴⁹

4. Progreso permanente.

Todo el proceso educativo y de transformación en las CC.AA. debe ser evaluado constantemente por todas las personas participantes. Si partimos de la premisa de que todo lo que no se evalúa se devalúa, en las CC.AA. se trata de, a través de la participación, conseguir una evaluación más enriquecedora obteniendo aprendizaje, tanto de los logros obtenidos como de los fallos encontrados.

En conclusión, se apuesta por una transformación que va más allá del propio agente, incidiendo en la transformación de las relaciones y de su entorno mediante el proceso participativo de todos los implicados en la planificación y la organización.⁴⁵⁰

⁴⁴⁸ Elboj, *op. cit.*, 2002, p. 78.

⁴⁴⁹ Ortega y Puigdemívol, *op. cit.*, 2004.

⁴⁵⁰ Ortega y Puigdemívol, *op. cit.*, 2004.

ILUSTRACIÓN 27. CARTEL INFORMATIVO, JORNADAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE⁴⁵¹.



Fases de transformación de las CC.AA.

Las etapas que sistematizan la transformación de un centro en CC.AA., realizando un esfuerzo de síntesis en base a algunos de los autores más significativos,⁴⁵² se establecen en función de seis fases: fase de sensibilización, fase de toma de decisiones, fase de sueño, fase de selección de prioridades, fase de planificación, y por último, fase de consolidación del proceso (con las siguientes sub-fases: de investigación, de formación y de evaluación).

⁴⁵¹ Fuente: www.casadetomasa.wordpress.com/2011/03/28/exito-escolar-para-todos-comunidades-de-aprendizaje-xxvii-jornadas-de-fapa-rioja/

⁴⁵² Castro et al., *op. cit.*, 2007; Elboj et al., *op. cit.*, 2002; Valls, *op. cit.*, 2000; VV.AA., *op. cit.*, 2006; Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008; VV.AA. *op. cit.*, 2000; y Barrio, J.L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, vol. 17, pp. 129-156.

- Fase de sensibilización.

“Esta semana convirtió la escuela en un hervidero, en un conjunto de ir y venir de gente. Al principio se les oía hablar de -lo difícil que es hacer que mantengan la atención; no nos hacen caso, no nos atienden- pero al final de la experiencia pudieron decir como Manoli: -Hemos descubierto valores en algunos niños que considerábamos marginales, a los que teníamos etiquetados como problemáticos”-⁴⁵³

La duración de esta fase es de un mes aproximadamente (30 horas formativas) siendo el objetivo principal dar a conocer las líneas generales más importantes del proyecto de transformación de un centro en CC.AA. Según Elboj,⁴⁵⁴ hay una primera reunión de toma de contacto donde se explica y plantea la situación de la escuela, las oportunidades y problemáticas que se presentan, el plan de transformación, las implicaciones del proceso y una breve planificación de la manera de seguir trabajando. Tras esto surgen dos líneas de trabajo: por una lado sesiones de trabajo, información y debate; por otro, formación general del claustro.

Respecto a las sesiones de trabajo, información y debate, éstas se realizan en los horarios y días acordados, sesiones conjuntas de padres, voluntariado y, en la medida que se puede, de estudiantes. Los temas de trabajo son: explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación -se insiste en la base del diálogo por parte de todos, el trabajo no debe convertirse en un juego de atribución de culpas del pasado-; análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias positivas; conocimiento del origen del modelo de CC.AA.; estudio de la transformación del centro en Comunidad de aprendizaje, explicación de las fases y la organización concreta; situaciones de desigualdad educativa, resultados de los modelos alternativos; y por último, sesión específica de análisis de las necesidades de formación, necesidades formativas que se encuentran vinculadas con los hábitos educativos, los aprendizajes, los problemas del entorno...

⁴⁵³ Rey, G. y Vega, M^a. C. (2002). Fase de sensibilización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 316, p. 42.

⁴⁵⁴ Elboj et al., *op. cit.*, 2002.

En cuanto a la formación general del claustro, es un tipo de formación organizativa, pedagógica y curricular específica para el claustro a la que pueden asistir -siendo algo a potenciar- las familias y representantes de la comunidad. La misma engloba lo siguiente: organización del profesorado y del centro, prioridades y funcionamiento; atención a la diversidad, necesidades de los colectivos participantes en la escuela; análisis del currículo; reflexión sobre si los hijos de los profesores van a esa escuela o no ¿por qué?; valoración de los horarios y adecuación o no de estos a las necesidades de los alumnos; observación de responsabilidades compartidas; estudio de la relación con los padres, el familiar como colaborador y no como competidor; examen de la función y sentido del voluntariado en un centro educativo; y por último, reflexión general sobre el rol de profesor como intelectual transformador.

Según Elboj,⁴⁵⁵ en estas sesiones el objetivo no es el de establecer propuestas concretas sino el de analizar líneas generales de funcionamiento de la escuela e identificar fortalezas y debilidades.

- Fase de toma de decisiones.

En esa fase el centro se encuentra en plena ebullición y debate sobre el significado del proyecto, es una fase de interiorización de la formación recibida y asimilación de las posibilidades o no de este proyecto, es el momento de decidir voluntariamente. Atendiendo a Flecha y Larena⁴⁵⁶, esta fase dura aproximadamente un mes y se debe cumplir una serie de requisitos para que el proyecto se lleve a cabo: acuerdo del 80% o 90% del claustro, el 20% o 10% restante incluirá tanto los votos negativos como las abstenciones; acuerdo por parte del equipo directivo; aprobación por el Consejo Escolar; aprobación de la mayoría de la asamblea de familiares; y por último, apoyo de la administración correspondiente y nombramiento de una persona asesora que asegure la relación entre administración, centro educativo y CREA.

⁴⁵⁵ Elboj et al., *op. cit.*, 2002.

⁴⁵⁶ Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

Una vez cumplidos estos requisitos a modo de compromisos, las personas participantes formalizan su participación mediante la firma de un documento y el centro se compromete a presentar la documentación que desde el centro asesor se demande.

- Fase de sueño.

“La fase de sueño en las Comunidades de Aprendizaje es el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento”⁴⁵⁷

Tras la fase de sensibilización y toma de decisiones se llega a la fase de sueño, ésta suele tener una duración que oscila entre las dos semanas y los tres meses. En ella se invita a todos los implicados a un proceso de construcción colectiva de ideal de centro educativo al que se quiere llegar. Tras las actividades que en este sentido realizan los profesores (mediante reuniones y dinámicas grupales creativas), las familias, el alumnado y los demás agentes implicados, se realiza una “fiesta del sueño” en la que se pone en común, en un contexto lúdico, todas las esperanzas que se han generado.

Por tanto, una vez que se ha soñado el tipo de centro que se quiere implementar en un proceso voluntario de construcción colectiva, se comienza a consensuar y diseñar el modelo de esa escuela. Tal como señala Castro et al.⁴⁵⁸, esta fase alberga tres etapas: elaboración y organización de actividades para recoger los sueños de todas las personas directamente vinculadas a la escuela: familias, profesorado, alumnado y demás agentes del entorno; recogida de los sueños de los distintos colectivos de la escuela y de su entorno; y por último, fiesta del sueño donde se pone en común los mismos en un contexto lúdico.

Llegados a este punto, una vez recogidos, clasificados y ordenados los sueños, los delegados se encargan de formalizar por escrito el sueño común de las familias⁴⁵⁹

⁴⁵⁷ Iturbe, X. y Totorikaguena, K. (2002). Fase de sueño. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 46-48, p. 46.

⁴⁵⁸ Castro et. al., *op. cit.*, 2007.

⁴⁵⁹ Iturbe y Totorikaguena, *op. cit.*, 2002.

ILUSTRACIÓN 28. FASE DE SUEÑO. CEIP LA CAROLINA⁴⁶⁰.



- Fase de selección de prioridades.

Según Zudaire y Lavado⁴⁶¹ esta fase tiene dos pasos fundamentales: análisis del contexto y selección de prioridades.

Respecto al análisis del contexto, se pretende conocer qué aspectos de la realidad son precisos modificar o potenciar, para ello se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades del profesorado, alumnado, familias y entorno, de manera que, a partir de ese análisis, se puedan vertebrar las acciones más relevantes para el cambio en la dirección marcada y definida. Este proceso, pese a ser construido por todos, es liderado por un equipo asesor y responsable que a través de debates y diferentes actividades lo lleva a cabo. Las propuestas deben ser reales, claras, prácticas y para ser eficaces, no muy numerosas, urgentes en relación al sueño formulado y vinculadas al proceso de transformación.

⁴⁶⁰ Fuente: www.cdalacolina.blogspot.com.es/

⁴⁶¹ Zudaire, B. y Lavado, J. (2002). Fase de selección de prioridades y organización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 50-53.

En cuanto al proceso de selección de prioridades, se fijan los intereses, se concretan los aspectos fundamentales (a medio y corto plazo) y se delimitan las decisiones más importantes para dar respuesta eficaz a los problemas detectados en el anterior análisis de contexto.

- Fase de planificación.

Una vez se ha identificado lo que se quiere (sueño) y se han establecido las prioridades, se impone planificar cómo llevar a cabo esta pretensión que convertirá en realidad los proyectos. Consiguientemente, se activa el plan de transformación.

- Fase de consolidación del proceso.

Las fases anteriores se extienden aproximadamente a lo largo de un año escolar, sin embargo, esta fase y las siguientes - según Elboj et al.⁴⁶² serían más bien orientaciones generales dentro del proceso de consolidación, no tienen una especificación temporal precisa. Los aspectos esbozados en las siguientes fases son, por tanto, disposiciones que se aplican de manera permanente y continuada para la consolidación del proyecto. Una vez realizada esta aclaratoria, la consolidación del proceso alberga tres sub-fases: investigación, formación y evaluación.

- Investigación.

Sub-fase denominada de investigación, las comisiones de prioridades desarrollan su trabajo, organizan su práctica y exploran las posibilidades de cambios concretos.

- Formación.

Cada Comisión propone una formación específica sobre alguna necesidad que contemple cubrir (Habilidades Sociales, Educación para la Paz...). Estos procesos de formación deben ser coordinados por la comisión gestora que es la encargada de planificar las necesidades de formación.

⁴⁶² Elboj et al., *op. cit.*, 2002.

- Evaluación.

Por evaluación se entiende la valoración permanente y continua del proceso de transformación del centro en CC.AA. con el objetivo de tomar decisiones sobre el proceso para mejorarlo⁴⁶³. En la evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto y ésta debe ser positiva, es decir, propositiva y que dé cuenta no sólo de las cuestiones a mejorar, sino de los propósitos ya alcanzados y valorables para el ánimo en conseguir otros.

Concluyendo, tal como se pone de manifiesto tras la lectura de las fases de transformación de un centro en CC.AA. se puede advertir la importancia otorgada a la conformación y el impulso conjunto, dialogado y consensuado de propuestas; la pretensión de búsqueda de sentido compartido; el empeño por una continua reciprocidad, retroalimentación y sinergia común; y por último, la apuesta evidente por la participación de padres, profesores, trabajadores del centro y alumnos.

ILUSTRACIÓN 29. FASES DE TRANSFORMACIÓN DE LAS CC.AA.



El aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

Las CC.AA. se fundamentan en un cambio social y cultural del entorno y del espacio educativo, devolviendo la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela. Una de las formas para lograrlo es re-estructurando la metodología desempeñada en el aula.

⁴⁶³ Barrio, *op. cit.*, 2005.

El aprendizaje dialógico.

Tal como señalan Flecha y Larena⁴⁶⁴: “Las comunidades de aprendizaje se rigen en la actualidad por los principios del aprendizaje dialógico, aplicado a todo el proceso educativo, a su aspecto curricular y al organizativo”⁴⁶⁵. Las bases y la concepción del aprendizaje dialógico provienen de entender que la realidad es una construcción humana y los significados dependen fundamentalmente de las interacciones. Así, los procesos y la elaboración de los diferentes significados en nuestro proceso vital dependen esencialmente de las interacciones y en el caso de los discentes, fundamentalmente de las confluencias y relaciones del mismo con familiares, profesores, voluntarios... en un diálogo igualitario.

Con el aprendizaje dialógico el poder ya no se sitúa en la clase, condición o lugar de privilegio en el que uno de los agentes se encuentra, sino en los argumentos. Todas las personas disponen de las mismas posibilidades de participación en igualdad de condiciones. Así, el papel de profesor adquiere un rol facilitador de contextos, organizador de conocimientos, potenciador de posibilidades y orientador/mediador de aprendizajes.

Los principios de aprendizaje dialógico, siguiendo a Aubert et al.⁴⁶⁶; VV.AA.⁴⁶⁷; Valls⁴⁶⁸ y Duque et al.,⁴⁶⁹ se basan en siete principios reguladores y condiciones generales:

- Diálogo igualitario.

El diálogo igualitario traslada al contenido (argumentación) el poder y no a alguno de los agentes implicados. Un diálogo reflexivo que potencia la selección y procesamiento correcto de la información en la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Así, en el ámbito educativo un diálogo igualitario se da cuando “todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación,

⁴⁶⁴ Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

⁴⁶⁵ *Ibid.* P. 29.

⁴⁶⁶ Aubert et al., *op. cit.*, 2004.

⁴⁶⁷ VV.AA., *op. cit.*, 2006.

⁴⁶⁸ Valls., *op. cit.*, 2000.

⁴⁶⁹ Duque, E., Mello, R. y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico, Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, nº 187, pp. 37-41.

administradores, familiares o estudiantes, tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes”.⁴⁷⁰

- Inteligencia cultural.

Todas las personas son potenciales agentes con iguales capacidades para participar en un diálogo igualitario. Se promueve un modelo de organización del aprendizaje en el que se combina la aportación de la comunidad y la escuela, donde cada estudiante trabaja desde sus habilidades propias. Todos aportan su propia cultura creando procesos colectivos de construcción en igualdad de condiciones.

“La visión de la inteligencia cultural promueve un modelo de aprendizaje en el cual, por un lado cada estudiante aporta su propia cultura y por otro el profesor se sitúa en la cultura de los alumnos y alumnas, desde una visión positiva de sus capacidades.”⁴⁷¹

- Transformación.

Entendiendo que las personas somos seres no de adaptación sino de educación y por tanto de cambio y continua transformación, el aprendizaje dialógico actúa como instrumento transformador de las relaciones, procesos y contextos educativos. Cambio necesario en cualquier praxis educativa para hacer frente a las condiciones de marginación y/o exclusión de diversos sectores de la población.

- Dimensión instrumental.

Aprendizaje instrumental de aquellos instrumentos esenciales que constituyen la base para acceder al resto de aprendizajes posteriores. Es un componente esencial que se intensifica “puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de todos y todas las estudiantes”.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Aubert et al., *op. cit.*, 2004, p. 125.

⁴⁷¹ Valls., *op. cit.*, 2000, p.124.

⁴⁷² Aubert, et al., *op. cit.*, 2004, p. 130.

Las condiciones para la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico que se ponen de relieve tras la lectura de Valls⁴⁷³ son las siguientes: creación de un clima basado en expectativas positivas, distinción dialogada de aquello que se desea para la mejor formación de los alumnos, y por último, la selección y crítica de la información como habilidad fundamental en la sociedad de la información.

- Solidaridad.

Aprendizaje dialógico como acto de solidaridad transformador e igualitario. Apertura al otro como elemento y fundamento vertebrador de todo proceso de aprendizaje dialógico. Aportaciones realizadas en función de un interés general mediante el cual “se democratizan los diferentes contextos sociales escolares y se lucha contra la dualización social”⁴⁷⁴. Aprendizaje dialógico, por tanto, como constituyente de un espacio solidario y construido colectivamente de acuerdo a las aportaciones de todos.

- Igualdad de diferencias.

Aprendizaje dialógico ante los actuales retos educativos que plantea la diversidad cultural como orientación hacia la igualdad de las diferencias, donde todos se desarrollan juntos bajo el derecho a vivir de formas y maneras diferentes. Se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y se aspira a una pedagogía de máximos, y no de mínimos, que atienda y transforme las condiciones de desigualdad del contexto. Igualdad de diferencias, por tanto, como principio de reflexión sobre visiones esencialistas y simplificadoras de la identidad y configuración del otro (de la “etnización” forzada que lleva a representaciones distorsionadas).

- Creación de sentido.

“Uno de los grandes problemas que se atribuyen a la escuela actual es su falta de capacidad para lograr que sus miembros se identifiquen con ella”⁴⁷⁵.

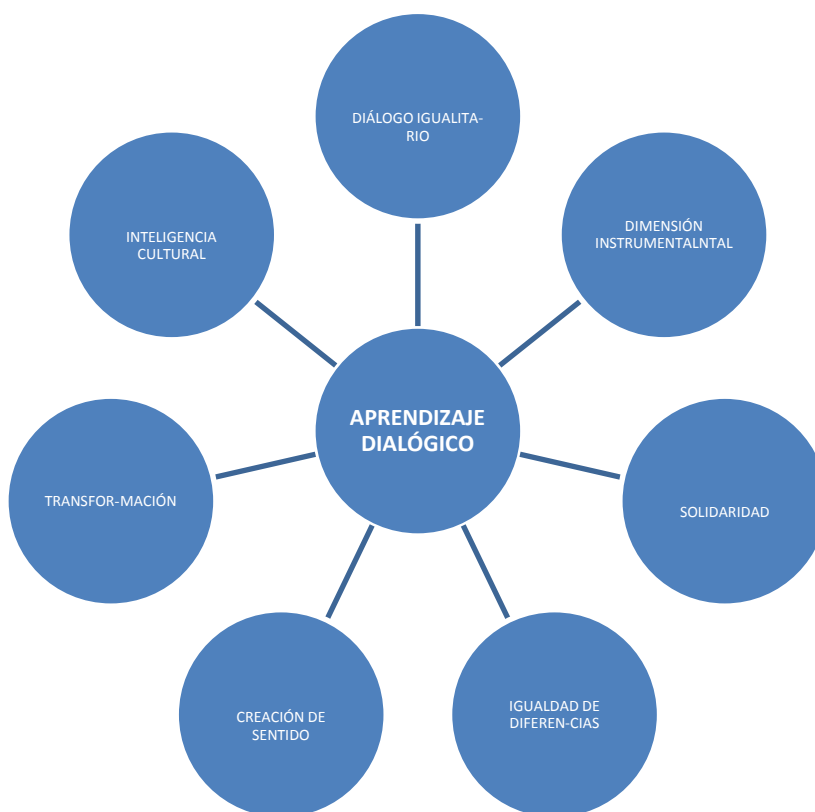
⁴⁷³ Valls., *op. cit.*, 2000.

⁴⁷⁴ Elboj et al., *op. cit.*, 2002, p. 106.

⁴⁷⁵ Merino, *op. cit.*, 2008, p. 246.

Creación de sentido como instrumento determinante para la “responsabilización de la propia vida ante la misma persona y ante las demás y eje, individual y compartido, que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes”⁴⁷⁶. Los individuos y los grupos están en continua relación con las estructuras sociales teniendo la posibilidad de definirlas, analizarlas y modificarlas: “la acción de las personas (a través de acuerdos y formas de relacionarse) crea y moldea las estructuras, éstas no son independientes de los sujetos”⁴⁷⁷.

GRÁFICO 2. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO.



⁴⁷⁶ Valls, *op. cit.*, 2000, p. 141.

⁴⁷⁷ Botton, *op. cit.*, 2009, p. 10.

Los Grupos interactivos.

Con los grupos interactivos se modifican los elementos vertebradores de la distribución espacial tradicional del aula. Son una organización flexible propia del aula en la que el grupo se re-estructura en diferentes grupos pequeños de trabajo, cada uno de los cuales se encuentra tutorizado por una persona adulta.⁴⁷⁸ Por tanto, son grupos heterogéneos conformados por 4 o 5 alumnos con actividades preparadas de aproximadamente 20 minutos de duración y coordinadas por un adulto que puede ser familiar, profesor, voluntario de la comunidad...⁴⁷⁹ Cuanto más heterogéneo y diferente sea el grupo de adultos, más variada será la interacción y por tanto más rico el aprendizaje y las realidades que abarcará. Es decir, el aula vuelve la mirada a la comunidad, abriéndose y desarrollándose en la misma.

Los grupos interactivos, según el CREA,⁴⁸⁰ presentan los siguientes objetivos: desarrollar operaciones cognitivas básicas tales como la memoria y la atención; aprender las reglas prácticas heurísticas para la ejecución de tareas; elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas; y por último, desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y analógico.

En cuanto a su organización, Barrio⁴⁸¹ especifica que para el buen desarrollo y aplicación de los grupos interactivos en el aula, se deben manejar una serie de aspectos organizativos: pequeño grupo, división del grupo grande de clase en otros más pequeños; composición de los grupos, serán flexibles y heterogéneos; distribución de tiempos y alumnos, dependiendo del ciclo en el que se desarrolle esta metodología, se partirá de criterios diferenciados en relación, por ejemplo, al tiempo dedicado a cada actividad y número de alumnos en cada grupo interactivo; contenidos, cada grupo dispone de una secuencia didáctica autónoma que debe mantener coherencia con el tema principal y relación de complementariedad con los tratados en otros grupos; y por último,

⁴⁷⁸ Ferrer., *op. cit.*, 2005.

⁴⁷⁹ Elboj et al., *op. cit.*, 2002.

⁴⁸⁰ CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁴⁸¹ Barrio., *op. cit.*, 2005.

contextualización de las actividades, el profesor al comienzo y al final de la clase conviene que introduzca el tema general y aporte conclusiones de las actividades realizadas.

Como se observa, con esta organización del aula la participación no queda reducida a un solo adulto. No obstante, huelga señalar que el profesor titular de la asignatura no deja de asumir la responsabilidad de coordinar el positivo desarrollo de los contenidos (académicos y no académicos). La labor del profesor es la de velar bajo labores de coordinación el correcto funcionamiento de los grupos interactivos y el desempeño educativo armónico de cada grupo y de cada tutor en el mismo. Ferrer⁴⁸² lo resume de la siguiente manera:

“Mientras la profesora o el profesor de la asignatura realiza tareas de coordinación y coherencia de la enseñanza en el aula, los tutores y las tutoras dirigen las actividades concretas de cada grupo interactivo”.⁴⁸³

Tal como se pone de manifiesto, a través de los grupos interactivos se dan relaciones y aprendizajes basados en la igualdad de diferencias, el compañerismo y la cooperación, consiguiendo que los alumnos aprendan a ser más comunicativos, establezcan nuevas redes de interacción y enriquezcan las relaciones intersubjetivas, aumentando la autoestima y una imagen más positiva de ellos⁴⁸⁴. Esta opción metodológica, a tenor de lo desarrollado, refuerza el aprendizaje de todos sin ningún tipo de discriminación, apoyándose en el máximo de estímulos y agentes educativos y fomentando la participación positiva, activa y flexible.

3.6.2.2. Centros transformados en Comunidad de Aprendizaje. La experiencia de Zofío.

En este punto se pasa a exponer, detallar y sistematizar brevemente la información inferida del trabajo de campo realizado sobre un centro transformado

⁴⁸² Ferrer., *op. cit.* 2005.

⁴⁸³ *Ibid.*, p. 67.

⁴⁸⁴ Flecha y Larena, *op. cit.*, 2008.

en CC.AA. A este fin, el desarrollo se establece a través de los siguientes puntos: Centro, ubicación y contexto; historia de su transformación; breviario pedagógico; observaciones (entrada en el campo, objetivos e intereses, sistematización de datos significativos e interpretación de datos); y por último, síntesis de la entrevista informal mantenida con un miembro de Asociación de CC.AA. en Madrid.

El Centro: ubicación y contexto.

La Escuela Infantil Zofío es un centro público dependiente de la CAM, en funcionamiento desde el año 1967. Abarca toda la etapa de Educación Infantil desde los tres meses y medio hasta los seis años. Se encuentra situada en el barrio del Zofío, en la zona Sur de la ciudad de Madrid.

Historia de su transformación.

En el año 2004 se comienza a analizar el Proyecto Curricular y se estudia el contraste existente entre lo escrito y lo realizado, esto lleva a que se inicie un trabajo de observación de dos cursos de duración.

Coincidiendo con una cierta etapa de estabilidad, el equipo educativo inicia una formación ligada a la investigación-acción. Así, su Directora comienza a mantener contacto con el proyecto de CC.AA. visitando un centro en Barcelona. Posteriormente distintos miembros del equipo comenzaron a asistir a seminarios, charlas y coloquios sobre la cuestión. Tras esto, finalmente se decide en Claustro realizar un curso de CC.AA. contactando con la Asociación de Madrid de CC.AA. Esta formación inicial se realizó durante el curso 2008/09.

Una vez efectuado dicho curso, las educadoras y el personal del centro comienzan a realizar lecturas dialógicas de material bibliográfico sobre CC.AA., dándose la oportunidad de que una persona del Grupo de Comunidades de Madrid acompañe el curso, las lecturas y el proceso de transformación del centro. En septiembre de 2009 se realiza la fase de sensibilización y no es hasta octubre cuando se decide en el Claustro la definitiva transformación de la Escuela en CC.AA. A la primera asamblea de familias asistió un 50% aproximadamente de los padres, se les informó de lo que es una CC.AA., en qué

consiste, qué supone, etc. De esta forma, se decidió por unanimidad la implementación en el centro del proyecto de CC.AA.

“Su amplia base teórica y los éxitos educativos que consiguen los centros, en aprendizajes y convivencia, es lo que asegura que el proyecto perdure en el tiempo. El número de centros crece lentamente, pero crece y los centros que lo son, no dejan el proyecto”.⁴⁸⁵

Tras este proceso inicial, se solicitan familiares para la Comisión Gestora, presentándose nueve personas. La Comisión fue la encargada de preparar la fase de sueño. Esta fase tuvo lugar en diciembre y se estimó adecuado volver a reunirse en enero para mantener otra asamblea donde consensuar sueños y comisiones. La asamblea tuvo lugar finalmente en febrero y surgieron tres comisiones: relaciones con la administración, infraestructuras y actividades.

En cuanto a la primera comisión (relaciones con la administración), se llevaron a cabo varias acciones: se envió una carta a los cargos superiores de la CAM (Área territorial, Servicio de Infantil, Técnico de educación de la Junta Municipal) y a las asociaciones de vecinos del barrio y la Parroquia contigua al edificio, y se realizó un escrito por parte de las familias manifestando la vivencia de la transformación. En cuanto a la segunda comisión (Infraestructuras), se seleccionó en la fase de sueño como prioridad el patio, así, se escribieron cartas a la administración para conseguir recursos y se solicitó colaboración a padres y madres. Por último, en la comisión de actividades (denominada “Comisión de aprendizajes”), debido a que en la fase de sueño se manifestó por parte de los padres la ilusión de poder realizar actividades conjuntas en el centro con sus hijos, se llevaron a cabo las siguientes acciones: se comenzó a realizar talleres de decoración de la escuela para la Fiesta de San Isidro y se organizaron excursiones para toda la Comunidad educativa.

Poco a poco se fueron implementando los siguientes cambios generales: se inicia la realización de lecturas dialógicas con niños de 3 y 4 años; se introducen los grupos interactivos, participando voluntarios, familiares y personal de

⁴⁸⁵ Entrevista informal realizada por medio electrónico a miembro del “Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Madrid SEMBLA”, abril de 2011.

servicio; y se comienza a adaptar el Proyecto Pedagógico, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro a la transformación.

Breviario pedagógico.

En Zofío se entiende como algo necesario para la promoción de una educación integral, la colaboración y participación de todo el entorno social donde se desarrolla el alumno. Algunos de los puntos principales que caracterizan el ideario pedagógico de la escuela Zofío son los siguientes: democrática, se fomentan, reconocen y atienden las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa; abierta y flexible, se reconoce los cambios que se suceden en la sociedad y es capaz de adaptarse a los mismos; comprometida con la Educación Infantil y con la Escuela Pública; igualitaria, ofrece igualdad de oportunidades, de tal forma que se atiende a todos los niños y sus necesidades; sistémica, ya que se entiende que la escuela forma parte de una realidad y esta de una más general; inclusiva; y por último, dinámica, en continuo movimiento, con lo que se persigue la mejora y la actualización de la práctica educativa.

En conclusión, Zofío es un centro cuyo principal objetivo radica en alcanzar el máximo éxito escolar, social y afectivo de los niños. Así, en orden al logro de una educación integral, se valora e impulsa la colaboración y participación de todo el entorno social donde se desarrollan los niños⁴⁸⁶.

Observaciones participantes.

“Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”⁴⁸⁷.

Consideraciones metodológicas.

- a) Entrada en el campo (permiso de entrada y negociación del acceso).
Construcción de mi rol investigador

⁴⁸⁶ “Hay una gran proximidad del centro con las familias y con los problemas del barrio”. Entrevista a Directora de Escuela Infantil Zofío, realizada durante visita en abril de 2011.

⁴⁸⁷ Taylor y Bogdan, *op. cit.*, 1987, p.32.

- b) Objetivos, intereses y preguntas centrales que guiaron el proceso.
- c) Desarrollo esquemático general.
- d) Sistematización de datos significativos tras las anotaciones realizadas.
- e) Interpretación de datos

- a) Entrada en el campo (permiso de entrada y negociación del acceso).
Construcción de mi rol investigador.

Tras contactar con la Directora de Zofío en el curso 2010-2011, accede tanto a que la realice una entrevista como a que pueda llevar a cabo dos observaciones al centro en abril. Una vez allí, se realizó la entrevista y se consensuaron las características de mi rol como investigador. Asimismo se delimitó el tipo de observación, número a realizar y espacio destinado para ello. Fueron dos observaciones participantes en un grupo interactivo que se desarrollaba en un aula con alumnos de 3 años de edad.

- b. Objetivos, intereses y preguntas centrales que guiaron el proceso

El objetivo e interés central de las observaciones radicaba en descubrir el funcionamiento cotidiano de una CC.AA. y vislumbrar los problemas a los que se enfrentaba tanto internos como externos. Así, la pregunta que guio todo el proceso de observación fue la siguiente: ¿Cómo se desarrolla la metodología propia de las CC.AA. en Zofío?

- c. Desarrollo esquemático general.

“Observación que permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente.”⁴⁸⁸

El esquema general que se mantuvo a lo largo de los dos días de observación fue el siguiente:

⁴⁸⁸ Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. P. 149.

- 9:00 Llegada.
- 9.15 Presentación a la directora.
- 9:30 Conversación informal con educadores y directora.
- 10:05-12:00 Participación en grupo interactivo. Niños de 3 años. Participación dinámica en la actividad, interacción con alumnos.
- 12:00-12:20 Conversación informal con profesores participantes de grupo interactivo.
- 12:20 Fin de observación.

d. Sistematización de datos significativos tras las anotaciones realizadas.

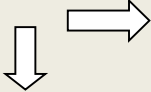
A continuación se pasa a detallar, en una primera parte, la información más relevante puesta de relieve tras las anotaciones realizadas en el grupo interactivo. Posteriormente, se muestra un cuadro esquemático en el que a través de dos nudos semánticos (consideraciones sobre el proyecto teórico de CC.AA y consideraciones sobre la cotidianidad del centro) se visibiliza gráficamente lo desarrollado en el cuaderno de campo sobre las conversaciones con las profesoras y la Directora de Zofío.

Grupo Interactivo: alumnos con 3 años de edad, grupos de 5 o 6 niños; mayoría de población inmigrante; participación de dos profesoras, una madre y yo mismo en los grupos rotativos a los que iban llegando los alumnos; alto grado de participación de los mismos durante toda actividad; clima de aprendizaje positivo y de respeto durante la dinámica general; pautas metodológicas propuestas y coordinadas por la profesora responsable de la clase, establece principio, fin y coordinadas principales; por último, pequeños conflictos manejados por la profesora apelando a la responsabilidad, al grupo y al establecimiento de un orden general.

Respecto a las conversaciones con dos profesoras y la Directora del Centro, se ponen de relieve algunos puntos importantes: sensación de baja participación de los padres en los grupos interactivos; impresión de elevado esfuerzo

metodológico, conciencia del esfuerzo que implica llevar a cabo el proyecto de CC.AA.; percepción de que la metodología que implementan es diferente, positiva y especial en comparación con las demás; y por último, la Directora subraya la importancia y utilidad del Centro respecto de los problemas del barrio y la gran ilusión que se genera.

ESQUEMA. NUDOS SEMÁNTICOS INFERIDOS TRAS LAS OBSERVACIONES⁴⁸⁹.

	Consideraciones sobre el proyecto teórico de CC.AA.	Consideraciones sobre la cotidianidad del centro	Otros
Directora	- Proyecto estable y teóricamente sólido. Necesario frente a la sociedad actual.	- Estabilidad y proximidad con las familias. - Utilidad en el barrio.	- Varios años en el centro como Directora. Fuerte compromiso con la Escuela.
Profesor 1.	- Proyecto atractivo y necesario, de esfuerzo considerable.	- Dinámico, aprendizaje continuo por parte de todos.	- Profesor nuevo en el centro.
Profesor 2.	- No opina.	- Aprendizaje continuo y constante. Centro necesario respecto a la problemática del barrio.	- Profesor con más de 5 años en el centro. Fuerte compromiso con la Escuela.

e. Interpretación de datos.

El distrito de Usera es una zona con altos niveles de exclusión social. Así, se advierte en la Escuela Zofío un trabajo constante que intenta articularse, desarrollarse y apoyarse en el contexto, creando un espacio de sentido

⁴⁸⁹ Fuente: Elaboración propia a partir de anotaciones realizadas en el cuaderno de campo.

compartido, fomentando la participación mediante los grupos interactivos y propiciando la relación fecunda entre escuela y comunidad. Asimismo se observa, según los profesores, la percepción de su escuela como necesaria y útil en el contexto social inmerso.

Por otro lado se percibe claramente un fuerte compromiso del equipo docente con el proyecto y con la escuela. Sin embargo, hay que destacar que la pretensión de participación a través de los grupos interactivos –propia de las CC.AA.- choca, a veces, con la motivación, predisposición o posibilidades reales de los padres del alumnado de Zofío, no siendo muchas veces la esperada o deseada por el profesorado.

Entrevista informal con miembro de Asociación de Comunidades de Aprendizaje en Madrid.

“Las entrevistas informales son aquellas que buscan obtener información general de personas conocedoras de su rama; son utilizadas para las investigaciones preliminares y descriptivas”⁴⁹⁰.

La presente entrevista informal forma parte de un largo proceso de búsqueda de contactos relevantes relacionados con las CC.AA. Se enviaron numerosos correos electrónicos a diversas CC.AA. obteniendo sólo respuesta de Zofío y de esta persona⁴⁹¹. La entrevista fue realizada por medio electrónico. La pregunta fue la siguiente: ¿Cuál es la realidad actual y el posible transcurso futuro, en tu opinión, de las CC.AA?

Sistematización de elementos relevantes: el proyecto de CC.AA. es un proyecto de innovación global con mucha historia de implantación en algunas comunidades autónomas, la amplia base teórica y los éxitos educativos que consiguen los centros, en aprendizajes y convivencia, es lo que asegura que el proyecto perdure en el tiempo; el número de centros crece lentamente y los centros que lo son, no dejan el proyecto; por último, las CC.AA. como

⁴⁹⁰ Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Thomson, p. 222.

⁴⁹¹ Desde aquí quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a su colaboración y predisposición.

oportunidad de cambio estable, no son una ocurrencia sin fundamento, albergan una elevada investigación alrededor.

3.7. Contexto, problemática y retos socio-educativos de la Escuela en la sociedad del Siglo XXI.

“Sólo la crítica que se convierte en praxis escapa a la utopía al tiempo que se encamina hacia ella”⁴⁹².

En este punto se pretende esclarecer la naturaleza y características teóricas principales que contextualizan la sociedad de Siglo XXI y delimitar algunos de los retos socio-educativos más relevantes que se derivan de la misma. Con este fin, lo estructuramos en puntos:

- Primeramente, a través de diferentes bloques temáticos de análisis que nos permiten un acercamiento teórico ordenado sobre el contexto complejo y problemático de las sociedades globalizadas actuales
- Posteriormente, a través de la aproximación sobre algunos de los principales retos educativos que planean sobre la realidad socio-educativa actual desde varias perspectivas

3.7.1. Contexto y problemática social.

3.7.1.1. Introducción.

“La vida en las sociedades actuales está sometida a un acelerado cambio social y tecnológico así como a una creciente interdependencia global”⁴⁹³.

El análisis del contexto y la problemática social es esencial en cualquier estudio sobre educación, adquiriendo una importancia más acusada si estamos centrando nuestro interés en la renovación pedagógica actual, ya que alberga

⁴⁹² Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, p. 647.

⁴⁹³ Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, p. 11.

experiencias con una marcada propuesta educativa, tendente a la transformación social y educativa.

Para el desarrollo del siguiente punto, se seguirá fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, coordenadas contextualizadas dentro de la sociología. Se pretenden visualizar algunas de las características fundamentales que delimitan nuestro tiempo con repercusión educativa. Para este objetivo nos serviremos fundamentalmente de los análisis y aproximaciones que autores como Bauman⁴⁹⁴; Lyon⁴⁹⁵; Beck⁴⁹⁶, Ramonet, George, Petrella y Shiva⁴⁹⁷; Castells⁴⁹⁸; Marramao⁴⁹⁹; Tortosa⁵⁰⁰; Guiddens, Bauman, Luhmann y Beck⁵⁰¹; Bell⁵⁰²; Sennett⁵⁰³; Tezanos⁵⁰⁴; Varela y Álvarez-Uría⁵⁰⁵; Luhmann⁵⁰⁶; Gimeno Sacristán⁵⁰⁷; y Merino⁵⁰⁸ establecen.

Por tanto, la casuística de factores identificadores de la sociedad actual, extraída tras la lectura de los diferentes autores mencionados, queda agrupada en los siguientes bloques: mundo globalizado, sociedades en proceso de cambio, sociedades de la información, sociedades programadas, sociedades

⁴⁹⁴ Bauman, Z., *op. cit.*, 2000; Bauman, Z., *op. cit.*, 2005; Bauman, Z., *op. cit.*, 2007a; Bauman, Z. (2007b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós; Bauman, Z. (2011a). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica; y Bauman, Z. (2011b). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

⁴⁹⁵ Lyon, D. (2009). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

⁴⁹⁶ Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Madrid: Siglo XXI.

⁴⁹⁷ Ramonet, I., George, S., Petrella, R. y Shiva, V. (2004). *Los desafíos de la globalización*. Madrid: Ediciones Hoac.

⁴⁹⁸ Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial; Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

⁴⁹⁹ Marramao, G. (2011). *La pasión del presente: Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Gedisa.

⁵⁰⁰ Tortosa, J.M^a. (1992). *Sociología del sistema mundial*. Madrid: Tecnos.

⁵⁰¹ Guiddens, A., Bauman, Z., Luhmann, L. y Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

⁵⁰² Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Universitaria.

⁵⁰³ Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

⁵⁰⁴ Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

⁵⁰⁵ Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de cultura económica.

⁵⁰⁶ Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

⁵⁰⁷ Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

⁵⁰⁸ Merino, J. V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.

dialógicas, sociedades de la contradicción, modificación de categorías de análisis, sociedad y trabajo, globalización y educación, sociedad y exclusión, sociedad y educación, y por último, diversidad y educación.

3.7.1.2. Desarrollo.

Mundo globalizado

Asistimos a un nuevo re-ordenamiento del mundo, la globalización de todos los ámbitos que constituyen la actualidad generan nuevas sociedades y por tanto nuevas realidades. Se advierte un cambio, el paso de la modernidad-nación a la modernidad-mundo⁵⁰⁹.

Esta realidad que conforma nuestro tiempo, se delimita desde varios puntos significativos que la caracterizan: aumento de las migraciones y del fenómeno del turismo, crisis económica, desaparición de barreras comerciales, desregulación laboral, crisis económica, inestabilidad socio-política, diversidad/homogeneidad cultural, destrucción del medio ambiente... En este sentido, Tortosa⁵¹⁰ afirma que “desde finales del siglo XIX el mundo forma un único sistema con muy escasas zonas del planeta fuera del flujo de mercancías, símbolos, armas y decisiones”,⁵¹¹ describiendo un mundo contemporáneo donde la globalización puede identificarse desde cuatro subsistemas analíticos:

1. Económico. Mercado de capitales a nivel mundial, multinacionales, desregulación del sistema financiero, pérdida del comercio local y descentralización entre otras.
2. Cultural. Uniformización y aparición de una cultura planetaria.
- 3 y 4. Político y militar. Variación de conflicto Este-Oeste a Norte-Sur.

⁵⁰⁹ Marramao, *op. cit.*, 2011.

⁵¹⁰ Tortosa, *op. cit.* 1992.

⁵¹¹ *Ibid.*, p. 17.

La nueva jerarquía de los Estados, cada vez se concentra menos en el poderío militar por el control de las materias primas y más en la capacidad por dominar los cambios tecnológicos y los canales de información. La mundialización económica genera un divorcio entre el interés de la empresa privada y el de la comunidad, una ruptura del valor de la solidaridad y, en definitiva, una disolución y disparidad entre la lógica del máximo beneficio (al mínimo coste) y el gobierno colectivo y democrático⁵¹².

Presenciamos un mundo bajo intensos procesos globalizadores en los que el Estado pierde competencias, no controlando los flujos de intercambio de dinero, información y/o mercancías y cediendo paulatinamente a las grandes esferas económicas el protagonismo. Una economía cada vez más desconectada y ajena a las diferentes problemáticas sociales. Un mundo, por tanto, interconectado e inter-dependiente en el que se hace necesaria una reflexión global, “la interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos capitales de nuestra época, que ya están actuando y que marcarán con su impronta el siglo XXI”⁵¹³.

Sociedades en proceso de cambio.

“Cambio en el orden de las cosas. El mundo al que comenzamos a pertenecer, hombres y naciones, es sólo una figura parecida al mundo que nos era familiar”⁵¹⁴.

A esta realidad volátil, cambiante y flexible, Bauman la denomina “capitalismo líquido”⁵¹⁵. Una fase superior del capitalismo, la cual crea olvido, desarraigo y un estado de incertidumbre, desasosiego, decepción, angustia e inseguridad permanente⁵¹⁶. Un mundo complejo, veloz y multiforme donde las certezas y representaciones pasadas que definían al individuo se están modificando o desapareciendo. Según el mismo autor, la liquidez, por tanto, se presenta como

⁵¹² Ramonet, I., George, S., Petrella, R. y Shiva, V., *op. cit.*, 2004.

⁵¹³ UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, p. 54.

⁵¹⁴ Marrao, G. (2007). *Pasaje a Occidente. Filosofía y globalización*. Madrid: Katz, p. 11.

⁵¹⁵ Bauman, *op. cit.*, 2000,2005, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b.

⁵¹⁶ Bauman, *op. cit.*, 2005, 2007b; y Lipovetsky, *op. cit.*, 2008.

un término adecuado para denominar la actual fase de la Modernidad, una etapa en la que la antigua estabilidad de los soportes se ha diluido, un nuevo orden definido y estructurado esencialmente en términos económicos donde se da un profundo cambio (impuesto) a la condición humana. El peso y la responsabilidad del fracaso se sitúa fundamentalmente sobre el individuo. La cuestión humana comienza a pasar a un segundo plano, siendo descentrado y desplazado su valor, “una vez más parece que las riendas del futuro no están en manos de nadie”⁵¹⁷.

Asistimos a la celebración de lo liviano, lo pequeño, lo transportable y lo efímero, construido valorativamente en términos de mejora y evolución. El poder es “cada vez más móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo”⁵¹⁸. Una sociedad en definitiva, donde la fragilidad, la transitoriedad y la precariedad de los lazos y vínculos humanos son características definitorias y radiales.

Las actuales sociedades post-industriales han modificado sustancialmente las matrices básicas de la modernidad: crisis de las instituciones sociales, aceptación del riesgo, discurso único, flexibilización laboral, depauperación de las condiciones de vida de las clases subordinadas, individualización, mayor dominación de estructuras económicas, pérdida de derechos sociales...Las representaciones sociales y las dinámicas socio-culturales están mudando en otras completamente diferentes⁵¹⁹. En esta línea, autores como Beck,⁵²⁰ Castells⁵²¹ y Guiddens et. al.,⁵²² analizan las sociedades actuales bajo conceptos que como el de riesgo e indeterminación, se imponen como nudos semánticos desde los que re-interpretar la realidad social.

Se percibe una sociedad en proceso de individualización con plena repercusión en el ciudadano, a través de una desvinculación de los patrones

⁵¹⁷ Lyon, *op. cit.*, 2009, p. 163.

⁵¹⁸ Bauman, *op. cit.*, 2000, p. 19.

⁵¹⁹ Beck, *op. cit.*, 2002.

⁵²⁰ *Ibid.*

⁵²¹ Castells, *op. cit.*, 1995.

⁵²² Guiddens, et al., *op. cit.*, 1996.

sociales propios de las sociedades industriales pasadas. Mundialización e individualización, por tanto, en continua contradicción.

Asimismo, asistimos en esta realidad a una tecnificación de la cultura y una nítida saturación de información.⁵²³ Una revolución tecnológica de enormes proporciones en la que la información entendida como mercancía ha adquirido una importancia decisiva y determinante, donde saber seleccionar, tratar e interpretar se impone como algo vertebral.

Sociedades de la información.

En relación a ésta revolución tecnológica que estamos asistiendo, Castells⁵²⁴ señala cómo se ha logrado la aparición de un modo de desarrollo informacional, transformando las dimensiones esenciales de la vida humana, desafiando a la sociedad a un cambio y redefinición estructural, reestructurando el sistema económico capitalista y transformando las relaciones entre producción, sociedad y espacio. En este sentido, perfila tres características definitorias que delimitan el contorno de este nuevo sistema de información y comunicación:

- Capacidad auto-expansiva de procesamiento y de comunicación, en términos de complejidad, volumen y velocidad.
- Capacidad para recombinar, centrada en la digitalización y en la comunicación recurrente.
- Flexibilidad de distribución, a través de redes interactivas y digitalizadas⁵²⁵.

⁵²³ Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.

⁵²⁴ Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.

⁵²⁵ Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Sociedades programadas.

Touraine⁵²⁶ utiliza el concepto de “sociedad programada” atendiendo a la naturaleza del modo de producción y de organización económica. Para este autor, la característica fundamental de nuestras sociedades es la pérdida del valor del esfuerzo por la acumulación y obtención de beneficios a partir del trabajo directamente productivo. Así, señala que las sociedades post-industrialistas no se han liberado de la preocupación por la producción, por el contrario, están más movilizadas por el crecimiento económico que cualquier otro tipo de sociedad. La diferencia de las sociedades programadas es que el crecimiento depende, mucho más directamente que antes, del conocimiento y de la capacidad de la sociedad para crear actividad. Según el mismo autor, ya no cabe hablar únicamente de explotación económica sino de nuevas formas de dominación social:

- Forma de la integración social: se induce a los agentes sociales a participar en el trabajo y en el consumo como pautas de comportamiento adecuado.
- Forma de la manipulación cultural: las condiciones de crecimiento se sitúan también en la acción sobre las necesidades y las actitudes, no sólo en la producción.
- Forma de orientación hacia el poder: sociedades orientadas hacia el poder y el control, la dominación se ejerce por grandes organizaciones que son políticas y económicas.

⁵²⁶ Salcedo, S. y Sanchís, E. (1993). La sociedad post-industrial. ¿Reforma o utopía? En García Ferrando, M. (Coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología* (pp. 493- 541). Valencia: Tirant lo Blanch.

Sociedades dialógicas.

“Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo”⁵²⁷.

Las sociedades se encuentran -cada vez con más intensidad- bajo patrones y esquemas funcionales que implican procesos dialógicos. Día a día se observa cómo el diálogo penetra más reveladoramente y se asienta bajo un rol más protagónico tanto en los ámbitos públicos como privados. Los antiguos valores y esquemas de acción propios de las sociedades modernas han mudado en otros donde el diálogo -modernidad dialógica- se impone como un ejercicio necesario.

Sociedades complejas, multiformes y heterogéneas que posibilitan nuevos escenarios donde el diálogo entre grupos culturales diferentes, sociedades... se presenta como un ejercicio de ciudadanía cotidiano.

Sociedades de la contradicción.

Centrado en el ámbito de las repercusiones culturales que las sociedades globalizadas conllevan, Bell⁵²⁸ desde un prisma analítico divide la sociedad en tres ámbitos, a la hora de explicar las contradicciones culturales que se generan:

- Estructura tecno-económica.
- Orden político.
- Cultura.

El autor asegura que estos tres ámbitos no son congruentes entre sí, mantienen diferentes ritmos de cambio, legitiman distintos tipos de conducta y siguen normas enfrentadas, siendo estas discordancias las responsables de las diversas contradicciones que se dan dentro de la sociedad. En este sentido, la estructura tecno-económica estaría regida por la eficiencia, el orden político orientado en pos de la igualdad y la cultura quedaría encaminada hacia la

⁵²⁷ Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, p. 28.

⁵²⁸ Bell, *op. cit.*, 1977.

autorrealización. De ahí que llega a afirmar que el capitalismo está carente de moral o ética trascendente, existiendo una fuerte brecha entre las normas de la cultura y las normas de la estructura social, y una fuerte contradicción dentro de la misma estructura social. Por un lado, se requiere un individuo que trabaje y sea, en el sentido amplio de la palabra, un agente de organización, por otro lado y desde los mismos ámbitos, se promueve el placer, la despreocupación y el goce presente sin perspectivas de planificación a futuro⁵²⁹.

Modificación de categorías de análisis

Las categorías para analizar la sociedad occidental están transformándose de forma simultánea y paralelamente a ésta. Algunos de los ejes que definen al mundo se encuentran en pleno cambio y/o extinción. Los continuos procesos de construcción simbólica que, encadenados, definen al individuo y la comunidad, están siendo desdibujados y re-elaborados desde otros fundamentos.

En este sentido Luhmann⁵³⁰, en relación a su propuesta de transformación, complejización y modificación de las categorías de análisis desde las que observar y re-pensar la sociedad contemporánea, nos invita a abandonar antiguos hábitos y tradiciones de pensamiento que no contemplan nuevos elementos como el de riesgo y complejidad.

Debemos entender las relaciones humanas como algo dialéctico, multifactorial y contradictorio a la vez; se impone un pensamiento en movimiento fuera de fórmulas estables y establecidas, intentando eliminar cualquier forma de unificación de la totalización⁵³¹. Desde esta idea, Guédez⁵³² sostiene que “las

⁵²⁹ “Lo que hallo hoy sorprendente es la radical separación entre la estructura social (el orden técnico-económico) y la cultura. La primera está regida por un principio económico definido en términos de eficiencia y racionalidad funcional, la organización de la producción por el ordenamiento de las cosas, incluyendo a los hombres entre las cosas. La segunda es pródiga, promiscua, dominada por un humor anti-racional, anti-intelectual, en el que el yo es considerado la piedra de toque de los juicios culturales”. *Ibid*, p. 48.

⁵³⁰ Luhmann, *op. cit.*, 1990.

⁵³¹ Beaulieu, A. (2003). *Gilles Deleuze y su herencia filosófica*. Madrid: Campo de ideas.

⁵³² Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En Arellano Duque, A. (Coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.

complejidades y paradojas exigen nuevos enfoques perceptivos y perspectivas, más que confrontaciones y resistencias”⁵³³.

Sociedad y trabajo.

El mundo del trabajo es un eslabón central en la configuración del individuo en occidente, centrándonos en sus procesos, cabe mencionar las ideas de Sennett⁵³⁴. Éste pensador analiza cómo se ha transformado radicalmente la concepción del trabajo en una sociedad occidental donde el trabajo definía al individuo transversalmente, constituyendo su identidad.

En la actualidad se puede apreciar como el trabajador se enfrenta, no a una rutina estable o a unas normas predecibles de vínculo con una determinada empresa, sino a un mercado laboral flexible, dinámico, transitorio, continuamente re-ajutable y bajo permanentes proyectos de corto plazo que erosionan su sentido de comunidad, vínculo y compromiso, “¿cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo?, ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización?” ⁵³⁵.

Globalización y educación.

“La escuela no puede existir de espaldas a la vida”⁵³⁶

A la escuela en la actualidad, además de las demandas tradicionales procedentes de la transmisión, producción y gestión del conocimiento, se le plantean nuevas necesidades educativas generadas por los nuevos procesos socio-políticos que hemos desarrollado y por una sociedad cada vez más diversa.

⁵³³ *Ibíd*, p. 211.

⁵³⁴ Sennet, *op. cit.*, 2000.

⁵³⁵ *Ibíd*, p. 10.

⁵³⁶ Martínez Bonafé, *op. cit.*, 1994, p. 60.

Siguiendo a Merino⁵³⁷, las consecuencias que la globalización genera en la educación hacen necesario ofrecer respuestas claras tanto de la sociedad en general como de la escuela en particular a tres problemas fundamentales: a la diversidad cultural en un mismo lugar físico y en una misma realidad social; a los nuevos conflictos entre grupos culturales diferentes y nuevos focos de marginación/exclusión; y por último, a las nuevas exigencias en el aprendizaje que demandan de la escuela una reconversión de su cultura organizativa y del aprendizaje.

Sociedad y exclusión.

“Muchos de los nuevos problemas sociales, las tensiones, los conflictos y las disfuncionalidades de los que se verán acompañados, serán valoradas cada vez como más insufribles y negativas por muchas personas, en la medida que en las sociedades actuales aún se mantiene bastante fresca la memoria colectiva sobre el mayor grado de ajuste social y buena funcionalidad económica que se alcanzó durante la etapa del consenso social de los años cincuenta, sesenta y primera parte de los setenta. Las conquistas alcanzadas y los recuerdos de este período contribuirán a hacer menos asimilables los efectos y las consecuencias de su puesta en cuestión, y harán que se sientan como más inquietantes los fenómenos de desigualdad y de desvertebración social a los que su crisis está conduciendo”⁵³⁸.

Las actuales coordenadas económicas que orientan y modelan la sociedad generan las condiciones necesarias para el aumento de la desigualdad social y la reducción de oportunidades y derechos, logrando, tal como señala Bauman,⁵³⁹ daños colaterales en los sectores sociales más empobrecidos.

En este sentido, atendiendo a los efectos y repercusiones que esta nueva realidad política, social y económica globalizada acarrea en las capas más vulnerables de la sociedad, destacan los planteamientos de Varela y Álvarez⁵⁴⁰. Éstos advierten cómo se ha logrado que en las capas de población en situación

⁵³⁷ Merino, *op. cit.*, 2009.

⁵³⁸ Tezanos, *op. cit.*, 2001, p. 116.

⁵³⁹ Bauman, *op. cit.*, 2011a.

⁵⁴⁰ Varela y Álvarez, *op. cit.*, 1989.

de marginación y/o exclusión social, las consecuencias sean aún más devastadoras y su lectura más dramática. Sostienen que, ante la veneración del mercado donde el sistema productivo no se encuentra al servicio de la sociedad, la amenaza de un irrefrenable vacío social es latente. De ahí que presenciemos una disminución de “los niveles de supervivencia de las clases y de los sectores excluidos de la producción, y por tanto -con efecto multiplicador- de un frente de nuevas y crecientes formas de conflictividad y de desorden social”⁵⁴¹.

Sociedad y educación.

La práctica socio-educativa es diversa como lo es la realidad de la sociedad. La complejidad y multi-causalidad de los hechos sociales (llena de matices y particularidades, siempre en constante transformación) espera de la educación orientaciones plurales y adaptadas. Por ello, ante el actual escenario de globalización social, un terreno posibilitador para la acción educativa implica mantener una postura pedagógica que contemple la praxis socio-educativa desde la interconexión y el trabajo conjunto.

Respecto a las consecuencias que los procesos globalizadores comportan a la educación, tal como señala Gimeno⁵⁴², se dan una serie de puntos que merecen ser considerados, se citan sólo algunos:

- Camino paralelo de la globalización económica con las políticas neoliberales, disminuyendo la inversión en educación y deteriorando el sistema público educativo.
- Prioridades semejantes entre las políticas educativas de los diferentes países al responder a demandas semejantes.

⁵⁴¹ *Ibíd*, p. 160.

⁵⁴² Gimeno, *op. cit.*, 2001.

- Reparto desigual de las ventajas e inconvenientes de la globalización, recrudecimiento de la desigualdad. Necesidad de re-elaborar los criterios de igualdad desde categorías más amplias y políticas también globalizadas.
- Globalización cultural protagonista (frente a la económica, política...). Realidad que debe manejarse y comprenderse para considerar una pedagogía crítica que la asuma.
- Efecto en los contenidos y en la legitimidad de uno de los fines de la educación más visibles, la transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura en general. Necesidad de otra forma de entender la universalidad como apoyatura para un currículum común no localista.
- Reflexión sobre las identidades personales en un contexto en el que las referencias mudan y se complejizan de forma veloz.

Diversidad y Educación.

Estos actuales procesos globalizadores que conforman las sociedades nos obligan a introducirnos en una nueva forma de vida y mentalidad, delimitando un terreno de diversidad y complejidad que es necesario reconocer. En tal sentido, anticipando el siguiente bloque de estudio (retos socioeducativos que se plantean), Merino⁵⁴³ establece siete necesidades planteadas a la escuela definidas operativamente: aprender a vivir en una sociedad mundializada, asumir que se puede pensar globalmente y actuar “glocálmente”, entender que vivimos en una sociedad condenada a que las diferencias étnicas y culturales convivan y busquen fórmulas de organización social, educarse para la diversidad y no para la uniformidad, aplicar los principios de la equidad social y económica, formarse para un consumo responsable y crítico frente al control de la información, y por último, educarse permanentemente a lo largo de la vida para una sociedad interconectada como exigencia y resultado de la globalización.

⁵⁴³ Merino, *op. cit.*, 2009.

3.7.1.3. Conclusiones.

“Dentro de esta complejidad del mundo, aprender a vivir juntos es uno de los retos de la educación en la actualidad”⁵⁴⁴.

La educación como proceso integrador, activo y dinámico, debe superar ante la dinámica actual, los reduccionismos históricos a los que ha sido circunscrita. La educación es un proceso integral en el que deben confluir y retroalimentarse las coordenadas individuales y sociales, un “proceso y producto personal y social de individualización y socialización que se origina y desarrolla a lo largo de la vida”⁵⁴⁵.

A tenor de la realidad actual, la escuela no puede permanecer pasiva e inmóvil frente a un contexto al que se debe y en mayor medida se fundamenta. Debe esforzarse, a través de un replanteamiento metodológico y teórico, por un cambio que ofrezca respuestas adaptadas, sólidas y de calidad. Re-fundarse, re-constituirse y encontrarse desde experiencias que, bajo planteamientos alternativos y transformadores, llevan tiempo ofreciendo una respuesta sólida y generando otras realidades. En consecuencia, ante la complejidad de las sociedades actuales que hemos desarrollado, la escuela debe abrirse a la sociedad actual desde una identidad diferente en función de nuevos planteamientos, necesidades educativas y retos, potenciando escuelas donde “la democracia se renueve, reinvente y refresque”⁵⁴⁶.

Así pues, se pone de manifiesto la necesaria implicación y encuentro entre comunidad y escuela, “esto es lo que está en juego en la educación de hoy en tanto que proceso compartido entre la escuela, la familia y la comunidad”⁵⁴⁷. La participación real de la comunidad en la escuela es esencial, ésta no puede quedar anclada en las demandas propias de la revolución industrial, puesto que

⁵⁴⁴ VV.AA. (2007). *Entramados. La experiencia de una Comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Grao, p. 15.

⁵⁴⁵ Merino, *op. cit.*, 2009, p. 42.

⁵⁴⁶ Martínez Rodríguez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, p. 162.

⁵⁴⁷ Kñallinsky, E., *op. cit.*, 1999, p. 9.

la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y grupos humanos demandan también.

El aprendizaje depende cada vez más de la correlación entre lo que ocurre fuera y dentro del aula, del conocimiento tácito y del explícito. La superación de las desigualdades educativas y sociales pasa necesariamente por la acción conjunta entre comunidad y escuela, una “participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado, así como de otros agentes de la comunidad educativa”⁵⁴⁸.

Tal como señalan algunas investigaciones (Escudero⁵⁴⁹, Sarasson⁵⁵⁰ y Viñao⁵⁵¹) la metodología escolar actual sigue siendo profundamente similar a la mantenida en el pasado, sosteniendo patrones marcadamente parecidos. La búsqueda de gramáticas escolares⁵⁵² innovadoras así como de experiencias e ideas alternativas de ser y hacer escuela, se impone como urgente y necesario a tenor de la realidad actual que configura nuestro tiempo, en orden a “la interminable búsqueda de una escuela mejor”⁵⁵³.

En resumen, las características analizadas que delimitan la sociedad actual, parecen exigir una nueva concepción de la escuela⁵⁵⁴, una escuela adaptada al nuevo escenario problemático, más activa, dialógica, democrática en sus estructuras y con capacidad de ganar sentido tras su apertura al medio que la alberga. En definitiva, capaz de sintonizar y dar respuesta a las demandas de un contexto complejo y diverso como el actual.

⁵⁴⁸ Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R., *op. cit.*, 2004, p. 26.

⁵⁴⁹ Escudero, J. M. (2002). El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319, pp. 22-26.

⁵⁵⁰ Sarasson, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

⁵⁵¹ Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

⁵⁵² Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, 3, pp. 453-480.

⁵⁵³ Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, nº 3, p. 30.

⁵⁵⁴ Parcerisa, A. (2001). ¿Es posible una nueva escuela? Propuesta de tres cuestiones de debate para abordar la transformación. *Aula de innovación educativa*, nº 107, pp. 69-74.

3.7.2. Retos socio-educativos.

3.7.2.1. Introducción

“En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”⁵⁵⁵.

A tenor de este contexto multiforme, complejo, cambiante y multivariable, se imponen unos retos determinados respecto a la escuela, desafíos que primeramente debemos identificar. En coherencia, en este punto se van a analizar los diferentes retos socio-educativos desde varias perspectivas y ámbitos. En primer lugar, se explican seis problemáticas socio-económicas globales expresadas como desafíos educativos. A continuación, se analizan las propuestas educativas procedentes de la UNESCO y las aportaciones de Ander-Egg⁵⁵⁶ y Morin⁵⁵⁷ al respecto. Por último, se presentan las conclusiones finales. Asimismo, completando el desarrollo teórico, nos serviremos de los análisis y aproximaciones de los siguientes autores: García y Alba⁵⁵⁸; Morin et al.⁵⁵⁹; Hernández, Martínez, Martínez y Monroy⁵⁶⁰; UNESCO⁵⁶¹; Delval⁵⁶²; y por último, Frabboni⁵⁶³.

⁵⁵⁵ Bauman, *op. cit.*, 2007a, p. 46.

⁵⁵⁶ Ander-Egg, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

⁵⁵⁷ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

⁵⁵⁸ García, F. F. y Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del Siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del Siglo XXI? *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. XII, nº 270. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (fecha de consulta: 23 de marzo de 2012).

⁵⁵⁹ Morin, E., Petrella, R., George, S., Naïr, S., Pérez Díaz, V., Ramonet, I. y Trías, E. (2000). *Observatorio de análisis de tendencias. Desafíos de la mundialización*. Cuadernos de la Fundación M. Botín. Madrid: Fundación Marcelino Botín; Morin, *op. cit.*, 2001.

⁵⁶⁰ Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M., y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias: una nueva mirada. *REOP*, vol. 20, nº 3, pp. 312-319.

⁵⁶¹ UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea; y UNESCO, *op. cit.*, 1996.

⁵⁶² Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

⁵⁶³ Frabboni, F. (1998b). *El libro de la pedagogía y la didáctica: I- La educación*. Madrid: Editorial Popular.

3.7.2.2. Desarrollo.

“Nuestra esperanza sigue siendo un horizonte abierto”⁵⁶⁴.

La realidad está cambiando continuamente, la óptica con la que acostumbramos a analizar y reflexionar sobre la realidad educativa, y en su conjunto, sobre el mundo que nos rodea, debe variar, “la reorganización en curso da lugar a una nueva complejidad con la que orientar el análisis de los nuevos fenómenos y tendencias”⁵⁶⁵.

Siguiendo a Morin et al.,⁵⁶⁶ destacamos seis problemáticas socio-económicas a modo de desafíos educativos, las cuales son:

- Victoria de un nuevo escenario económico y sobre este, de la sociedad de consumo. Nueva economía que ha quebrado los principios de seguridad social colectiva y solidaria para sustituirla por principios de atomización individualista, dependiente del valor del capital poseído.
- Subordinación de la tecnología a los intereses del capital. Instrumentos puestos al servicio de intereses privados en detrimento de los colectivos. Visión productivista y financiera de la ciencia y la tecnología.
- Primacía del capital como parámetro regulador del valor.
- Reducción de la persona a recurso humano. Criterios de utilidad, empleabilidad y rendimiento como criterio de existencia.
- Mercantilización de toda expresión y experiencia humana. La excesiva tecnologización de la condición humana ha logrado que la práctica totalidad de las mismas queden reducidas a objeto de intercambio y a la lógica tecno-mercantil.

⁵⁶⁴ Lara (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Editorial Popular, p. 236.

⁵⁶⁵ Morin, et al., *op. cit.*, 2000, p. 13.

⁵⁶⁶ *Ibíd.*

- Descrédito de lo público y rechazo de los bienes comunes. Descrédito de la “res pública” y de los bienes y servicios comunes en favor de una exaltación del individualismo.

De acuerdo al informe remitido a la UNESCO⁵⁶⁷ por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, frente a los desafíos que plantea el futuro, la educación se contempla como “un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”⁵⁶⁸. En este sentido, se establecen 4 aprendizajes fundamentales como pilares esenciales del conocimiento en el transcurso de la vida de una persona:

- Aprender a conocer, adquisición de los instrumentos de comprensión, aprender a comprender el mundo.
- Aprender a hacer, aprendizaje de puesta en práctica de conocimientos.
- Aprender a vivir juntos, aprendizaje en la participación, la cooperación y la resolución de conflictos de forma pacífica y no violenta.
- Aprender a ser, desarrollo global de la persona.

Un número cada vez más amplio de profesorado y alumnado manifiesta día a día las dificultades que encuentran a menudo para dar sentido a lo que hacen, a lo que intentan enseñar y aprender en las escuelas⁵⁶⁹. La escuela es una institución esencial en la educación de la nueva ciudadanía, pero la complejidad actual de la sociedad conlleva la problematización de la misma.

Las múltiples y nuevas demandas que experimenta la escuela constituyen desafíos pedagógicos de envergadura, retos inéditos que enfrenta la educación en la actualidad. En este sentido, Ander-Egg⁵⁷⁰ detalla los siguientes:

⁵⁶⁷ UNESCO, *op. cit.*, 1996.

⁵⁶⁸ *Ibid*, p. 13.

⁵⁶⁹ Coll, C. (en prensa). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares: En R.A. Marchesi, J. C. Tedesco y Coll, C. (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana. Disponible en: <http://www.ub.edu/grintie> (fecha de consulta: 26 de marzo de 2012)

⁵⁷⁰ Ander-Egg, *op. cit.*, 2001.

- La formación de profesores y maestros.
- Renovación docente.
- Nuevas responsabilidades y problemas que deben afrontar los docentes.
- Nuevos desafíos de la educación. Contenidos del siglo XIX con profesores del Siglo XX y alumnos del Siglo XXI.
- Necesidad de un uso razonado, equilibrado y creativo de las nuevas tecnologías.
- Búsqueda de una escuela para todos y una educación personalizada.
- Nuevas y mejores formas de administrar la educación.

Las funciones tradicionales de la escuela han ido modificándose a lo largo del tiempo, constituyendo nuevos objetivos y finalidades a tenor de las demandas que se la solicitaba. En la actualidad “el aprendizaje se está produciendo en contextos tan diferentes que están rompiendo las fronteras de lo que tradicionalmente se han considerado los espacios del aprendizaje”⁵⁷¹. La sociedad se enfrenta, como vemos, a nuevos retos. Así, Hernández et al.,⁵⁷² señalan: lograr que los estudiantes adquieran una formación integral y un aprendizaje conceptualizado como algo que tiene lugar a lo largo de la vida.

Cada vez se hace más palpable la necesidad de una nueva escuela, nuevos saberes, un nuevo enfoque de aprendizaje permanente. Un lugar donde se haga posible aprender a aprender, adaptarse a los cambios sociales, productivos, económicos y tecnológicos y participar transformando la realidad en la que se está inmerso. En coherencia con esta idea y para finalizar este apartado, apuntamos los representativos siete saberes esenciales para la educación del futuro que propone Morin⁵⁷³:

- Estudio profundo y holístico del conocimiento humano.

⁵⁷¹ Hernández et al, *op. cit.*, 2009, p. 313.

⁵⁷² *Ibíd.*

⁵⁷³ Morin, *op. cit.*, 2001.

- Capacidad para aprehender los objetos dentro de su conjunto, contexto y complejidad.
- Enseñar la condición humana como ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.
- Enseñar la identidad terrenal, el carácter planetario del género humano y su realidad.
- Afrontar las incertidumbres, saber esperar lo inesperado.
- Enseñar la comprensión mutua entre los seres humanos.
- La ética del género humano. Condición humana consistente en ser a la vez individuo, sociedad y especie.

3.7.2.3. Conclusiones

En los albores del Siglo XXI, asistimos a una sociedad de una elevada complejidad, una transformación estructural que “origina cambios en la economía, la tecnología y la sociedad y producen un nuevo escenario y, por tanto, nuevos planteamientos en la formación y en el aprendizaje”⁵⁷⁴. Observamos cómo la educación se encuentra frente a dificultades que debe contemplar con urgencia de una forma nueva, flexible y plural, tanto ampliando sus coordenadas de actuación para encarar atinadamente el escenario socio-económico, político y cultural existente, reflejado en el punto anterior, como repensando “las formas, las modalidades, los contenidos y la propia organización de los sistemas de educación (con respecto, desde luego, a las realidades actuales, pero también en función de los ideales, esperanzas y esfuerzos que concurren a configurar el porvenir)”⁵⁷⁵.

Las posibilidades educativas que brinda el desarrollo humano son ilimitadas, la educación protagoniza un papel principal y revelador en la configuración del

⁵⁷⁴ Hernández, et al., *op. cit.*, 2009, p. 314.

⁵⁷⁵ UNESCO, *op. cit.*, 1990, p. 15.

orden social y en la humanización del hombre, pudiendo propiciar la sumisión, la apatía intelectual y la indiferencia cultural o bien la maduración y el espíritu crítico (facilitando instrumentos para entender y transformar la realidad), la inventiva y la curiosidad intelectual y cultural. De este manera, iniciar pasos sólidos y fecundos en la segunda postura implica necesariamente comenzar a ofrecer una educación integrada “que parta de problemas y no de materias”⁵⁷⁶ estancas y desconectadas del contexto.

El proceso democratizador de la escuela “es posible sólo si ésta sabe implicar en su órbita educativa a otros agentes del sistema formativo: familia, asociaciones, mundo laboral”⁵⁷⁷. Consecuentemente con lo desarrollado, la escuela no debe tender a encerrarse sobre sí misma, alejándose cada vez más de la realidad social que la otorga sentido y fundamenta. Los retos que enfrenta la educación, urge rescatarlos del olvido desde compromisos prácticos y transformadores, ya que son complejos y de enorme relevancia los que se plantean sobre este siglo, afectando a los más diversos ámbitos de la vida.

Tal como señaló Dewey⁵⁷⁸, la escuela es una institución en la cual, al igual que el resto de instituciones humanas, se da una cierta predisposición a funcionar con inercia sin cambiar las estructuras, sin tener en cuenta las exigencias presentes. Actualmente su función esencial para la educación del hombre no puede realizarse adecuadamente sin una nueva re-configuración de sus planteamientos teóricos y desarrollos prácticos.

Dado que la sociedad se ha problematizado, la escuela debe re-orientar sus funciones clásicas. A la tarea de alfabetización tradicional de la escuela, se la añaden hoy innumerables funciones: educar en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, educar para una ciudadanía responsable, educar en el medio ambiente, educación para la no violencia, educar en nuevos ámbitos laborales, educar frente a nuevas problemáticas sociales... La no consecución

⁵⁷⁶ Delval, *op. cit.*, 1990, p. 101.

⁵⁷⁷ Frabboni, *op. cit.*, 1998b, p. 164.

⁵⁷⁸ Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Luzuriaga, L. (Trad.). Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

de unas habilidades y destrezas mínimas, incrementa la posibilidad de dejar obsoleta la acción educadora de la escuela como institución que pretende impulsar el desarrollo integral de los alumnos.

De acuerdo a García y Alba⁵⁷⁹, el desajuste entre escuela y sociedad tiene que ver, al menos, con dos factores clave: la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares, que no facilita el tratamiento de los problemas sociales de nuestras sociedades; y las metodologías de trabajo, esencialmente de transferencia y repetitivas, que no ayudan a formar al alumnado en las nuevas competencias demandadas por la sociedad actual, como son la capacidad para seleccionar y procesar la información, la capacidad para gestionar los problemas de nuestro mundo o la polivalencia a la hora de integrarse en el mundo laboral.

Consecuentemente, se observa cómo, a tenor de lo expuesto, en el continuo esfuerzo por ofrecer la mejor respuesta educativa posible, la educación del siglo XXI parece reclamar una nueva escuela alejada de las características tradicionales con las que sigue funcionando⁵⁸⁰. Una escuela capaz de dar respuesta efectiva a las conocidas competencias que en el marco de la Unión Europea se formulan:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

⁵⁷⁹ García, F.F. y Alba, N., *op. cit.*, 2008.

⁵⁸⁰ *Ibíd.*

En definitiva, vinculando contexto social y retos educativos de acuerdo a la temática que nos ocupa, cabe señalar a modo de resumen a este apartado lo siguiente:

- Los nuevos retos que la sociedad del Siglo XXI plantea, necesitan de una escuela capaz de fomentar un pensamiento complejo, abierta al contexto y capaz de abordar con éxito los nuevos problemas sociales, culturales, económicos, ambientales, éticos... “Hay que buscar constantemente nuevas soluciones, nuevas medidas...” ⁵⁸¹
- Esta nueva escuela debe facilitar escenarios educativos más activos donde se posibilite en los alumnos, no la respuesta mecánica a problemas, sino el ejercicio dinámico, crítico e integral de todas sus capacidades y potencialidades.
- Se debe favorecer el desarrollo de las competencias básicas que, una vez finalizada la enseñanza obligatoria, permitan al niño seguir madurando en su auto-realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida.

⁵⁸¹ Entrevista a Rosa María Baz (Directora CEIP La Navata) y M^a Carmen Rodríguez (Jefa Estudios CEIP La Navata), realizada el 26 de febrero de 2013.

4. EXPERIENCIAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

4.1. Introducción.

A continuación se presentan y exponen las once escuelas de educación primaria que conforman la muestra final de estudio, estas son: Ágora, Carlos Cano, Estudio, Lourdes, Mariana Pineda, Micael, Miguel Hernández, Navata, Palomeras, Príncipe de Asturias y Trabenco.

Cada uno de los centros se define por una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos que generan su identidad y los hacen singulares: su organización interna, su tipo de vinculación con el medio, su modelo de participación y de convivencia, su concepto de educación... Con objeto de sistematizar esta información se expone la misma agrupada en tres puntos: localización, breve contextualización histórica, y por último, breviario de ideas pedagógicas esenciales. Asimismo se aclara que, para el orden de exposición, se seguirá un criterio alfabético.

4.2. Experiencias.

4.2.1. Colegio Ágora⁵⁸².

Localización.

Colegio concertado situado en la calle del Marqués de Portugalete, nº 17, Madrid. Cubre todas las etapas educativas desde Infantil (3 años) hasta 2º de Bachillerato.

Breve contextualización histórica.

El Colegio Ágora nace en 1975 como una alternativa de experiencia escolar laica. Abrió sus puertas a niños que, en muchos casos, no tenían cabida en las escuelas "normales" por sus discapacidades psíquicas, físicas o por inadaptaciones sociales.

⁵⁸² Información obtenida a través de las observaciones, las entrevistas realizadas y en: <http://www.colegioagora.es/>. Agradezco desde aquí la predisposición y colaboración del centro.

Sus impulsores⁵⁸³pretendieron lograr una escuela integradora, viva, dinámica y abierta que trabajase en la necesidad de educar a los alumnos para la comunicación y convivencia democrática, donde todos tuvieran derecho a ser respetados en su individualidad.

“A pesar de los mucho años (desde 1975) que este Proyecto Educativo lleva en funcionamiento, nos parece que tanto en su planteamiento educativo de origen como en sus objetivos, metodología y organización, sigue siendo una experiencia de renovación pedagógica”.⁵⁸⁴

Hay una serie de fechas fundamentales que jalonan su historia: 1980 el Colegio pasó a ser de José A. Rodríguez, tras cuatro años cede su propiedad a los padres que en 1984 se habían constituido en cooperativa; 1986 se concierta con el Ministerio de Educación y Ciencia hasta el curso 90/91, año en el que pasa a ser nuevamente privado; 1996 el Consejo Rector de la Cooperativa solicita nuevo concierto, siendo concedido para los niveles de Primaria y E.S.O; 1999 por diferentes cuestiones económicas, la titularidad del colegio se convierte en Sociedad Limitada, ello permite hacer frente a una ampliación de capital que desahoga las cuentas, manteniendo el carácter no lucrativo de sus propietarios; por último, en el año 2000 se concierta también el nivel de Infantil, quedando exclusivamente el Bachillerato como opción privada sin concertar.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

El Colegio Ágora es un centro pequeño en el cual existe un ambiente de confianza, aceptación y respeto, permitiendo el diálogo, la expresión personal y la autonomía de los alumnos. Se entiende al alumno como co-protagonista de su proceso educativo.

En Ágora la educación se contempla como un proceso de desarrollo de las capacidades de cada alumno. Así, algunas de las principales señas de identidad del Colegio son las siguientes: educación en valores democráticos y pluralistas; acercamiento al conocimiento global, rehuendo compartimentar éste en materias estancas; colaboración y participación de todos los estamentos de la

⁵⁸³ Beatriz Ojeda, Conchita Sanuy, Lis Cortés y José A. Rodríguez.

⁵⁸⁴ Entrevista a M^a Carmen Aparicio (Orientadora CEIP Ágora). Realizada el 11 de febrero de 2013.

comunidad escolar en el proceso educativo de los alumnos; abierto al cambio; y por último, constancia en su actitud de renovación y mejora.

Por otra parte hay una serie de finalidades educativas que orientan el centro: incentivar el descubrimiento; desarrollar la capacidad expresiva, comprensiva y crítica; autonomía en el pensamiento y en la actuación; procesar positiva y activamente los conflictos; transmitir los valores de la tolerancia, la empatía, la importancia del esfuerzo y el respeto a uno mismo, al otro y al entorno; potenciar la autoestima; desarrollar sus propias capacidades a partir de cualquier situación; participación en los objetivos a alcanzar; y por último, sociabilidad, colaborando de forma activa en el contexto.

Desde el equipo docente se impulsa la creación de un clima en la clase que fomenta la espontaneidad, la curiosidad, el interés por las cosas y la motivación por el trabajo. Esto genera el contexto necesario para que los profesores proporcionen en cada momento las condiciones más adecuadas para la evolución individual de los alumnos, respetando el ritmo madurativo de cada uno. Su actitud respecto a éste no le sitúa como el dueño del saber, se entiende que profesor y alumno se encuentran en distintas etapas del conocimiento y en la dinámica de aprendizaje se da un intercambio mutuo de saberes donde todos aprenden. Asimismo, el profesor se muestra accesible, abierto al intercambio y dispuesto a escuchar y atender las demandas relacionadas con los afectos.

Una de las señas pedagógicas más significativas del centro es la integración educativa de niños con determinadas necesidades educativas especiales, permanentes o transitivas. Así, el Colegio pretende conseguir la total normalización de los alumnos de integración, entendiendo que la integración se presenta, además, como un valor educativo añadido para el resto de alumnos.

En conclusión, asumiendo como principio didáctico el “aprendizaje significativo”, algunos de los aspectos metodológicos más importantes quedan resumidos en los siguientes puntos: individualizado, creativo, integrador, crítico, investigador, activo, y por último, participativo. En palabras de su orientadora:

“Desde el origen, el trabajo en equipo ha sido y continúa siendo un pilar importante para la construcción de este Proyecto. Partiendo de esta premisa se va construyendo día a día una metodología de trabajo basada en hacer al niño protagonista de su aprendizaje. Una metodología abierta, de participación, de investigación, de motivación, de búsqueda que permita el tratamiento individualizado (atención a la diversidad) y respetuoso con los ritmos madurativos. Para poder llevar a cabo dicha metodología se trabaja en crear una organización que permita todos los encuentros planificados de todo el profesorado con el apoyo por parte del Departamento de Orientación y Apoyo e información y comunicación con las familias”.⁵⁸⁵

4.2.2. CEIP Carlos Cano⁵⁸⁶.

Localización.

El CEIP Carlos Cano es un centro público situado en Avenida de Nuevo Versalles s/n. Pertenece al Barrio de Loranca, en el municipio de Fuenlabrada (ciudad situada en el cinturón sur de Madrid). El diseño del centro es de línea tres para un total de veintisiete unidades, sin embargo, desde su inicio la línea ha sido absolutamente irregular.

Breve contextualización histórica

El Colegio Carlos Cano es un centro muy reciente, siendo el último colegio que se comenzó a construir en la zona. Inició sus actividades durante el curso 2006-2007. Nace de las inquietudes sociales y pedagógicas de un grupo de tres profesores que decidieron implementar un proyecto educativo diferente, teniendo como influencia clara el ideario pedagógico de experiencias ya consolidadas en la CAM como el CEIP Trabenco o el CEIP Palomeras.

⁵⁸⁵ Entrevista a M^a Carmen Aparicio (Orientadora CEIP Ágora). Realizada el 11 de febrero de 2013.

⁵⁸⁶ Este punto ha sido desarrollado de acuerdo a las observaciones, las entrevistas realizadas y diferente documentación (Memoria del año 2010, Proyecto de Dirección, Programación general anual de 2009-2010...) facilitada por el Colegio. Agradezco desde aquí a todos los docentes que pude conocer, su ayuda, predisposición y colaboración; y muy especialmente a su Director y a su Jefa de Estudios.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

“Nosotros tenemos muy claro, pero llevado a la práctica, que un ser humano es un conjunto de dimensiones, somos historia y procuramos que todas esas dimensiones se tengan en cuenta”⁵⁸⁷

El Centro parte de una línea metodológica común, el “trabajo por proyectos”. Así, algunos de los puntos que caracterizan este tipo de trabajo en el centro son los siguientes: los temas surgen de las propuestas e intereses, no se “provocan”; parte de un enfoque globalizador abierto que provoca aprendizajes significativos, se tiene en cuenta lo que ya saben los niños y niñas y lo que quieren saber; la programación inicial es provisional, variando en su desarrollo –precisa un diseño abierto que se adapta a la evolución de los acontecimientos-; los tiempos previstos, a corto y largo plazo, son flexibles y aproximados; los errores se valoran positivamente como pasos necesarios de todo aprendizaje y no como aspectos negativos a eliminar; no existe una preocupación por cubrir todos los contenidos en cada proyecto, sino por desarrollar las capacidades necesarias para provocar aprendizajes autónomos; por último, priman los procesos sobre los resultados, cuestión que se refleja en la evaluación, no se valora únicamente el resultado final, sino todo el proceso -inicio, desarrollo y final del proyecto-.

Respecto a las principales señas de identidad del centro, quedan resumidas en los siguientes tres puntos:

- El centro considera imprescindible crear unas líneas de trabajo comunes, para que no haya un cambio brusco entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Primaria. Para ello, en todos los niveles existen los “momentos significativos”, como lo es la asamblea. Esta es incorporada como eje central en todas las aulas, es parte de la rutina escolar, permitiendo situar al grupo y favorecer la participación y la comunicación de todos los miembros según unas pautas y normas compartidas. Como lugar de encuentro e intercambio diario, ofrece la oportunidad de organizar la actividad, establecer los tiempos de trabajo, reflexionar y

⁵⁸⁷ Entrevista al Director del CEIP Carlos Cano. Realizada el 18 de enero de 2013.

analizar las actividades, resolver las dificultades y encauzar los conflictos, facilitándole al maestro el espacio físico y temporal para presentarles a los niños las actividades y los materiales. Por tanto, la asamblea es un elemento fundamental que constituye un instrumento básico en el aprendizaje.

- No utilización de libro de texto como material curricular único de trabajo. Tendencia general a la progresiva eliminación del libro de texto como material curricular exclusivo. Así, en todas las clases hay una “Biblioteca de aula” con todo tipo de textos: periódicos, revistas, enciclopedias, libros que traen de casa e informaciones obtenidas en Internet.
- Otro aspecto fundamental del centro es la existencia de una cooperativa escolar, tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria. Con esta organización se defiende la idea de socialización del material escolar.

Por otra parte, el centro lleva a cabo dos proyectos que implican poderosamente la participación de las familias: el “Proyecto de Desayuno Saludable” y el de la “Biblioteca Viajera”. En líneas generales el primero consiste en que cada niño de educación Infantil “invita” a desayunar durante una semana a todos sus compañeros de clase, por lo que cada familia adquiere determinados productos establecidos por el centro y los lleva al aula, donde tiene lugar el desayuno. En Primaria las familias ya no aportan el desayuno para el grupo, pero se mantiene el hábito de que los niños lleven productos saludables para el recreo con un calendario semanal fijo, bajo la supervisión de los maestros. Con respecto a la “Biblioteca Viajera”, los niños se llevan a casa un libro de una determinada colección y comparten su lectura con su familia, lo que hace que éstas sean partícipes directas del proceso educativo de sus hijos. El tiempo que se establece para cada lectura varía en función de la edad de los niños y del tipo de texto.

De acuerdo a las características pedagógicas del centro, el rol del profesor no es el de un mero transmisor de conocimiento, es un canalizador de propuestas, organizador de intereses y enriquecedor de puntos de vista. Se pretende que los maestros encuentren la motivación suficiente para dar lo mejor de sí mismos como profesionales y como personas, haciendo suyo el centro y

planteando libremente propuestas de actuación y de mejora que son escuchadas y analizadas. Se entiende que su práctica profesional no se estanca, sino que se desarrolla y enriquece en el trabajo compartido con los compañeros

La idea central desde su creación ha sido consolidar un centro educativo participativo y abierto a su entorno, con una concepción de escuela abierta, plural, tolerante, respetuosa y flexible, donde la educación en valores y la autonomía son una constante. Una escuela donde la Comunidad Educativa puede participar para construir en común “una escuela para todos”. Por tanto, el centro pretende crear un espacio donde los alumnos puedan desarrollar todas sus capacidades en un ambiente de seguridad y libertad; donde cada uno, sintiéndose parte del conjunto, perciba que es una persona única y que como tal, recibe la atención que necesita.

En definitiva, en el centro se presta una atención relevante al mundo de los afectos y las emociones de todos sus miembros, en la convicción de que nadie puede aprender nada significativo para su vida si no se siente valorado, querido y con libertad para expresar y compartir sus emociones. Las familias no se sienten meras usuarias de un servicio público, su participación efectiva las hace copartícipes de la responsabilidad educativa con los maestros. El centro se muestra con un claro impulso de apertura al exterior⁵⁸⁸, es un espacio abierto al barrio, sensible a sus propuestas y a sus necesidades, donde se colabora con sus entidades y asociaciones.

⁵⁸⁸ “Con el barrio, con los estudiantes, con la Universidad, con otros colegios, no podemos ser una isla en el mundo”. Entrevista a Jefa Estudios del CEIP Carlos Cano, realizada el 18 de enero de 2013.

4.2.3. Colegio Estudio⁵⁸⁹.

Localización.

El Colegio Estudio es un centro de carácter privado que cubre todas las etapas educativas desde Infantil hasta bachillerato. Se encuentra situado en la calle Jimena Menéndez Pidal, nº 11 (Madrid). Dispone de una serie de instalaciones repartidas en dos edificios: Edificio original, de Fernando Higuera (1966), y un nuevo edificio de Jerónimo Junquera y Liliana Obal (2001).

Breve contextualización histórica

El Colegio Estudio nace en un periodo convulso en la historia reciente de España, la posguerra. Así, influidos por el ideario pedagógico de dos significativas instituciones: La Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el Instituto-Escuela, un grupo de antiguos profesores y alumnos del Instituto-Escuela, impulsados por estas experiencias y bajo una clara voluntad de renovación de la enseñanza en España, crearon el Colegio Estudio.

El centro fue fundado y dirigido por tres mujeres: Ángeles Gasset, Jimena Menéndez Pidal y Carmen García del Diestro. Las tres habían pasado por el Instituto-Escuela bajo la tutela de María de Maeztu y María Goyri y habían vivido y aprendido en unos años de efervescencia socio-educativa, apertura al exterior y entusiasmo por renovar la educación española.

“En un momento determinado en el que este país está en una circunstancia política determinada, y entonces..., sobre todo creo que Jimena -tiene un hijo Diego Catalán-, decide que como no le gusta ningún tipo de educación que en ese momento está planteada, bueno pues... en compañía de estas dos mujeres, digamos que deciden

⁵⁸⁹ Información elaborada a partir de las observaciones y entrevistas realizadas. Asimismo de la siguiente bibliografía y recursos: García del Diestro, C. (2013). Apuntes del Colegio “Estudio”, *Revista Cabás*, nº 9, pp. 116-126; VV.AA. (2009). *El Colegio “Estudio”: Una aventura pedagógica en la España de la posguerra*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Estudio; página web del centro (<http://www.colegio-estudio.com/web/guest?jsessionid=E91990A9C9F838E79F4E99F94645FC63>); VV.AA. (2009). Boletín actividades, Curso 2008/2009. *Revista editada por la Fundación Estudio*, nº 15; y Gallego, E., *op. cit.*, 2008. Agradezco desde aquí la absoluta predisposición y colaboración de todas las personas que pude conocer, especialmente de Guadalupe Lorente.

fundar y hacer un colegio con una idea clara, muy vanguardista en ese momento a nivel pedagógico”.⁵⁹⁰

Hay una serie de fechas que conforman su historia: 1940, el Colegio comenzó en un pequeño chalet de la calle Oquendo en Madrid; 1941, crece el Colegio y se alquila un nuevo local para bachillerato, un hotel situado en el número 96 de la calle de General Mola; 1950, se trasladan al edificio de calle Miguel Ángel 8, gracias a la vinculación de Jimena con el "International Institute for Girls in Spain"; 1968, se trasladan todos los cursos escolares al edificio actual en Valdemarín; 1972, se crea la Fundación Amigos del Colegio "Estudio", y por último, 1994, se crea la Fundación Estudio, la actividad del mismo queda integrada directamente en la Fundación que la dirige y coordina.

“Yo creo que la renovación pedagógica de este colegio es un poco histórica, es decir, por el momento en que se funda Estudio es un momento histórico difícil. Estas tres señoras que eran absolutamente iluminadas, pues... recogen todo lo que la Institución Libre de Enseñanza había, de alguna manera, materializado en el Instituto Escuela y siguen con estas ideas en un momento pues... social y político muy difícil en España, es decir, educar niños y niñas y no hacer una educación yo creo que superficial, sino que yo creo que esa es la magia de esta escuela, que transmiten el interés por la cultura”⁵⁹¹.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

El Colegio Estudio perpetúa el ideario pedagógico, métodos y técnicas de la Institución Libre de Enseñanza y del Instituto-Escuela. Propicia un modelo pedagógico de convivencia plural, tolerante, solidario, y de formación integral de la persona en un contexto de libertad responsable (una formación integral en todos los ámbitos: ético, estético, físico, intelectual y científico).

Hay una serie de puntos generales que caracterizan su ideario: pedagogía activa, responsabilidad colectiva y un aprendizaje impregnado del sentido ético,

⁵⁹⁰ Entrevista a Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio), realizada el 14 de enero de 2013.

⁵⁹¹ Entrevista a M^{ra} Isabel Hidalgo (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3º, 4º y 5º de primaria) realizada el 21 de enero de 2013.

sensibilidad, búsqueda de valores y respeto a los demás y al entorno. Se pretende despertar la curiosidad por el entorno natural y social y generar un sentido elevado de la tolerancia hacia los demás. Por otra parte, se otorga una especial importancia a favorecer la formación continua de los docentes, así, todas las semanas se reúnen para formarse (curso de biblioteca, herramientas digitales...).

En cuanto a las principales señas de identidad que definen su dinámica pedagógica práctica, se ponen de relieve los siguientes puntos: coeducación; continua formación del profesorado; inclusión de actividades exteriores e interiores que estimulan la creatividad y abren horizontes (parte importante de la formación del alumno se considera el aprendizaje fuera del aula y especialmente las excursiones y visitas); importancia concedida a la Educación Física; trabajo a través de temas troncales anuales⁵⁹² (donde se trabajan de forma flexible todos los contenidos⁵⁹³); ausencia de libros de texto como material de trabajo único (generalmente los libros de texto se utilizan sólo como consulta); uso de cuadernos y ficheros de trabajo (el trabajo diario se archiva cuidadosamente, se encuaderna al final del curso, se sigue consultando en años posteriores y acaba representando para el alumno la plasmación concreta de su progreso); interdisciplinariedad de las materias; gran importancia concedida a las clases de música y trabajo manual, que se desarrollan prácticamente a lo largo de toda la etapa escolar, como parte esencial de la formación del alumno; y por último, evaluación continua, en la cual se valoran actitudes, no sólo contenidos, cada profesor realiza un informe para la evaluación de los alumnos.

“Yo creo que la verdadera renovación es intentar que todo lo que los niños aprenden tenga sentido. Si no tiene sentido... los contenidos ahora mismo en el siglo en que vivimos no tienen ningún peso, yo creo que tienen un peso muy pequeño. Nosotros dotamos a los niños de herramientas, de instrumentos, de ilusión, de sentido... yo creo

⁵⁹² “Esos temas troncales están adaptados a la edad del niño, permiten trabajar al profesorado globalmente e interdisciplinarmente.” Entrevista a Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio), realizada el 14 de enero de 2013.

⁵⁹³ Temas troncales anuales: 8 años (estaciones), 9 años (no vivo solo) y 10 años (ríos). Entrevista a Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio), realizada el 14 de enero de 2013.

que esa es nuestra labor, si no lo conseguimos... ojalá lo consiguiéramos siempre...

“594

4.2.4. Colegio Lourdes⁵⁹⁵.

Localización.

El Colegio Lourdes es un Centro Concertado en todas las etapas educativas (desde Infantil a Bachillerato). Pertenece a FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). Está ubicado en Madrid, cerca de la Casa de Campo, junto a los barrios de Aluche y Batán, calle San Roberto, nº 8 (Secundaria y Bachiller) y San Juan de Mata, s/n (Escuela Infantil y Primaria).

Breve contextualización histórica

El Colegio pertenece, tanto orgánicamente como estructuralmente, a la FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). La FUHEM es una institución de carácter laico independiente de todo grupo político, económico o religioso, que desarrolla y promueve un proyecto educativo basado en la innovación, el rigor académico, el desarrollo integral de la persona y la promoción de los valores.

FUHEM persigue desarrollar y promover cuantas iniciativas a su alcance tiendan a fomentar la dimensión pública de la sociedad civil en la que se inserta, e inscribe en dicho ámbito su actividad en el campo de la educación, careciendo de fin alguno de lucro. La FUHEM concibe el Colegio Lourdes y el resto de sus centros educativos⁵⁹⁶ como un servicio a la sociedad y al entorno donde están ubicados, y participa de la concepción de la educación como un importante elemento compensador de desigualdades sociales.

⁵⁹⁴ Entrevista a M^a Isabel Hidalgo (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3º, 4º y 5º de primaria), realizada el 21 de enero de 2013.

⁵⁹⁵ Información elaborada a partir de las observaciones, entrevistas realizadas y el estudio de los siguientes documentos y recursos: Plan General de Centro Curso 2012-2013, página web del centro, Groves, *op. cit.*, 2009 y Proyecto Educativo (2010) facilitado por su Director. Agradezco desde aquí su predisposición y colaboración.

⁵⁹⁶ Actualmente hay cinco colegios: Ciudad Educativa Municipal Hipatia, Colegio Montserrat 1, Colegio Montserrat 2, Colegio Santa Cristina y Colegio Lourdes.

La actividad educativa de FUHEM se inicia en 1948 con una Escuela de Capacitación Profesional. En las décadas de los cincuenta y sesenta se abren Colegios, bajo la fórmula de Patronatos y Secciones Filiales de instituto⁵⁹⁷. Con una finalidad social y sin ánimo de lucro, FUHEM pretendía colaborar en la escolarización de la población, llevando la enseñanza a los barrios periféricos de Madrid habitados por familias con escasos recursos económicos.

Durante los años 70, con la Ley General de Educación, el Estado afronta necesidades en la escolarización, así, los centros de la FUHEM emprenden una profunda renovación pedagógica de carácter progresista en todos sus centros, caracterizada por una metodología activa, abierta, pluralista, crítica con la realidad socio-política, democrática y participativa de sus centros escolares. Así, entre los años 1965 y 1966 se construyó el Colegio Lourdes en la calle San Roberto. El edificio fue obra de los arquitectos Eduardo Mangada y Emiliano Fernández Gutiérrez (su diseño fue muy vanguardista, llegando a ser premiado a nivel arquitectónico). En él se albergaron todos los cursos de Bachillerato y posteriormente los dos últimos cursos de EGB. Entre los años 1969 y 1970 se construyó el edificio para Escuela Infantil y Primaria en la calle San Juan de Mata, obra del arquitecto Saiz de Oiza.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

La labor que se realiza en el Colegio Lourdes y en todos los centros escolares pertenecientes a FUHEM se rige por los principios educativos emanados de FUHEM, los cuales aportan las orientaciones y líneas pedagógicas generales. Estas pautas son las siguientes: educación concebida como servicio público que facilita la compensación de desigualdades sociales; educación como un medio para fomentar la convivencia democrática; compromiso con un modelo de sociedad que valore la interculturalidad; no confesional y respetuoso con la diversidad de prácticas y creencias religiosas; perfil educativo propio,

⁵⁹⁷ Durante los años setenta funcionaban en la FUHEM siete colegios de educación básica, nueve colegios secundarios y un colegio parvulario. Los colegios de educación básica fueron fundados durante los años 1964-1966, los colegios secundarios comenzaron durante el curso escolar 1959-1960 y finalizan en 1963-1964 (Groves, *op. cit.*, 2009).

fundamentado en una pedagogía activa; y por último, gestión democrática y participativa de los centros.

“La seña fundamental de los colegios de la fundación - hay más - tiene que ver con algunas compartidas con otros, como el aprendizaje activo, el trabajo por proyectos, el respeto al alumnado, como ahora mismo yo creo que la inclusión educativa... Pero la verdadera seña de identidad -yo creo- o la más potente, tiene que ver con que FUHEM es una institución que tiene un área educativa y un área eco-social, esa área eco-social es una especie de escuela de pensamiento, de pensamiento sobre temas políticos, sociales, económicos, ecológicos fundamentalmente y quizás la seña de identidad de FUHEM es que el profesorado de FUHEM y el proyecto educativo de FUHEM está muy comprometido con una educación crítica de crítica social, incluso de transformación de la realidad”⁵⁹⁸

Por tanto, en coherencia con el ideario de la FUHEM expuesto, la actuación educativa del Colegio Lourdes se desarrolla a partir de los siguientes principios metodológicos: apuesta por una pedagogía activa, donde se potencia la participación del alumno y se pretende superar el espacio-aula como único lugar de aprendizaje; se considera la atención a la diversidad de los alumnos como eje de la intervención educativa; se atribuye al profesor el papel de orientar el trabajo del alumno, favorecer la capacidad de aprender por sí mismo y regular su propio aprendizaje, motivar su interés y enseñarle a razonar sugiriendo dudas y puntos de vista diversos; se considera el trabajo cooperativo en el aula como una forma de lograr aprendizajes eficaces, respetando las individualidades y los diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje; se considera que el proceso educativo debe producirse en un clima donde sea compatible el gusto por el aprendizaje con el esfuerzo necesario para lograrlo; y por último, se incide en la importancia de establecer mecanismos de evaluación que sirvan de instrumento para el seguimiento y valoración, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, y permitan tener un referente para la mejora de la actividad de los centros.

⁵⁹⁸ Entrevista a Víctor Manuel Rodríguez (Director Área Educativa FUHEM), realizada el 12 de junio de 2013.

4.2.5. CEIP Mariana Pineda⁵⁹⁹.

Localización.

El CEIP Mariana Pineda es un centro público de línea dos, situado en la Avenida de las Ciudades s/n Getafe (Madrid). Concretamente entre el barrio de Juan de la Cierva y las numerosas urbanizaciones de Getafe Norte, recibiendo alumnado de ambas zonas.

Breve contextualización histórica

El centro inició su funcionamiento durante el curso 1982-83 con veinticuatro aulas, veinticinco profesores y una ratio media de treinta y siete alumnos por aula. A pesar de la movilidad inicial de la plantilla, se ha mantenido un núcleo de profesorado que ha permitido el asentamiento de un “estilo” particular de centro.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

En el centro existe una gran sensibilidad e interés por promover la participación de las familias en el ámbito escolar⁶⁰⁰, en su triple vertiente: institucional (Consejo escolar, Comisiones de Consejo Escolar, AMPAS); pedagógica (Asambleas informativas de aula o ciclo, entrevistas personales, colaboración en talleres); y formativa (Jornadas informativas sobre el proyecto de centro, leyes de educación..., seminarios sobre temas puntuales, Conferencias de interés general, escuela de padres y madres...). Se considera la labor educativa como una tarea conjunta entre la familia y el centro, entendiendo al centro como una entidad en la que las dos etapas, Infantil y Primaria, participan en los mismos proyectos⁶⁰¹: “Es un centro donde yo pienso

⁵⁹⁹ Información elaborada a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, asimismo de la página web de Centro (www.educa.madrid.org/cp.marianapineda.getafe) y el Proyecto Educativo de Centro facilitado por el Director. Agradezco desde aquí su colaboración y predisposición.

⁶⁰⁰ “Las familias colaboran muy bien, enseguida, en los proyectos planteamos, los acogen, los desarrollan, los amplían, esto es una cosa muy importante, lo que es el tema de la comunidad educativa”. Entrevista a Sonia Montero (Jefa de Estudios CEIP Mariana Pineda), realizada el 13 de noviembre de 2012.

⁶⁰¹ Un ejemplo de la participación de los padres en el centro se encuentra por ejemplo en el área de plástica que se organiza por talleres. Los padres entran en el aula como si fuesen un profesor más, pero las actividades están diseñadas y coordinadas por los profesores.

que los padres tiene bastante participación, se intenta favorecer la participación de los padres, tenemos un AMPA bastante potente y preocupado”⁶⁰².

Algunos de los principios pedagógicos más representativos que fundamentan el proyecto educativo son los siguientes: los métodos de enseñanza son flexibles, abiertos a las nuevas situaciones que presenta la vida del alumnado; se tienen en cuenta los diferentes recursos tecnológicos que motivan al aprendizaje y permiten una enseñanza más diversificada; se considera importante el aprendizaje entre iguales y la metodología cooperativa; se potencia en el alumnado la capacidad de comprender y expresarse creativamente en distintas formas de expresión: verbal, escrita, musical, corporal, audiovisual...; se fomenta el espíritu de trabajo como superación personal, estimulando el gusto por lo bien hecho, valorando los procesos y la participación por encima de la competitividad; respeto por las distintas capacidades y destrezas a la hora de evaluar (centro especialmente sensibilizado con un planteamiento de educación en la diversidad, lo que conlleva adaptaciones curriculares, distribución de espacios, agrupaciones diversas, flexibilidad de horarios, coordinación de tutorías y equipos de apoyo); proyección más allá de la actividad intelectual del aula, uso formativo del tiempo libre, práctica del deporte, actividad musical, baile, teatro...; fomento de la formación del espíritu analítico y crítico, la coherencia personal y la sensibilidad hacia los asuntos sociales, tomando como partida la experiencia directa en la dinámica del aula y del centro; concepto de educación como un proceso compensador de las desigualdades personales y sociales (económico, cultural...); y por último, estímulo en los niños del sentido de la responsabilidad⁶⁰³.

“Una de las ideas en la que nos basamos (por lo menos un gran número de docentes) es la idea del constructivismo (cómo el aprendizaje tiene que ser significativo, que aunque parezca mentira, todavía nos estamos moviendo ahí...), que el aprendizaje sea significativo, que se construya verdaderamente el aprendizaje. Estamos también intentando ir hacia la escuela activa, en el sentido de Dewey de saber hacer, no quedar sólo en la parte teórica sino cómo podemos aprender para trasladarlo a la realidad

⁶⁰² Entrevista a J. Manuel Martí (Director CEIP Mariana Pineda), realizada el 13 de noviembre de 2012.

⁶⁰³ Proyecto Educativo de Centro.

práctica de la vida. También una cosa muy importante que desde el centro se valora, es el tema de los valores, trabajamos mucho desde los valores, construir una sociedad más justa, más equilibrada”⁶⁰⁴.

4.2.6. Escuela Libre Micael⁶⁰⁵.

Localización.

La Escuela Libre Micael es un centro privado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que trabaja con la metodología Waldorf. Se encuentra situado en la Vía de Servicio de la Carretera de La Coruña, km. 21,3 dentro del municipio de Las Rozas (Madrid).

Breve contextualización histórica

La Escuela Libre Micael abre sus puertas en 1979 de la mano de su actual Director Antonio Malagón. Es el primer centro escolar en España en implantar la Pedagogía Waldorf creada por Rudolf Steiner (metodología que actualmente se aplica en más de 2000 centros educativos de carácter público y privado repartidos en más de 70 países). Primeramente se abrió el Jardín de Infancia con ocho niños, más tarde, en 1987 y ya con 80 alumnos en el Jardín, se abrieron las tres primeras clases de Educación Primaria. Posteriormente, ya en el marco de la LOGSE, la escuela amplió su oferta de estudios a enseñanza secundaria y bachillerato. De este modo, año a año la escuela ha ido creciendo en instalaciones y alumnos, hasta llegar a la situación actual con clases de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

⁶⁰⁴ Entrevista a Sonia Montero (Jefa de Estudios CEIP Mariana Pineda), realizada el 13 de noviembre de 2012.

⁶⁰⁵ Información elaborada a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, asimismo de la página web del centro, VV.AA. Pedagogía Waldorf: catálogo para la exposición con ocasión de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO celebrada del 3 al 8 de octubre de 1994 en Ginebra (Suiza) y diverso material facilitado por Director de Escuela Libre Micael. Agradezco desde aquí, con afecto, la total predisposición y ayuda de Antonio Malagón (su Director).

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

La Pedagogía Waldorf fue creada al calor del movimiento de la Escuela Nueva de finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, constituyendo una aportación notable a la renovación pedagógica avalada por una larga trayectoria histórica. Algunas de las principales señas de identidad del colegio son las siguientes: se añade un segundo idioma además del inglés a los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación; las asignaturas que requieren mayor intensidad cognitiva se imparten a primera hora de la mañana durante dos horas, el resto de horas lectivas se dedica a asignaturas consideradas de especialidades, tales como: educación plástica y visual, idiomas, educación artística, educación física...; se trabaja una única asignatura durante 4 semanas, en orden a fomentar una mayor inmersión en los contenidos de la asignatura; elevada importancia otorgada a la educación musical y al teatro; ausencia de libro de texto como material único de trabajo, son los propios alumnos quienes construyen su propio material de trabajo fomentando la búsqueda selectiva de información; y por último, la evaluación es continua, realizándose de forma diaria. Tal como señala su Director: “Estas son las ideas principales, cómo observar, descubrir esas potencias, esas capacidades que tiene cada muchacho”⁶⁰⁶.

En definitiva, en la Escuela Libre Micael se combinan armónicamente las actividades intelectuales, artísticas y prácticas, apostando por la creatividad del maestro, la participación democrática, la educación integral, la colaboración escuela-familia y la innovación educativa⁶⁰⁷; tratando, en todo momento, de armonizar la educación escolar con la familiar.

“Acompañar los biorritmos, los procesos biológicos que el niño tiene a lo largo del día desde que despierta hasta que se va cansando, entonces, distribuir las materias en

⁶⁰⁶ Entrevista a Antonio Malagón (Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España), realizada el 12 de diciembre de 2012

⁶⁰⁷ Malagón, A. (2012). La Pedagogía Waldorf: la Escuela Libre Micael. Ponencia impartida en el II Seminario Pedagógico “Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa”, Coordinado por la Profesora Doña Sara Ramos Zamora, celebrado el en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid los días 29 y 30 de mayo de 2012.

función de su proceso natural, vivencial del niño a lo largo del día, para aprovechar mejor los aprendizajes”⁶⁰⁸

4.2.7. CEIP Miguel Hernández⁶⁰⁹.

Localización.

El CEIP Miguel Hernández es un centro público que se encuentra situado en Getafe (Madrid), concretamente en la Av. Reyes Católicos 35.

El centro tiene dieciocho aulas repartidas en dos recintos separados por un Centro de Salud. En uno se encuentran los pabellones de educación infantil y educación primaria en sus dos primeros ciclos; el otro recinto dispone de tres pabellones: uno para el tercer ciclo de educación primaria, otro para oficinas y aulas comunes (biblioteca, laboratorio, salón de usos múltiples) y un tercero dedicado exclusivamente para el servicio de Comedor.

Breve contextualización histórica

El CEIP Miguel Hernández es el resultado de la fusión con dos Colegios: con el Emilia Pardo Bazán en el 1990, y con el Rafael Pazos Prías en 1995.

Por el CEIP Miguel Hernández han pasado muchas personas comprometidas con los Movimientos de Renovación Pedagógica, constituyendo una herencia cultural y pedagógica particular: “Ya sea Escuela Abierta en el caso de Julio, ya sea el MCEP en el caso de José y de otra gente...”⁶¹⁰, “gente muy inquieta a nivel pedagógico”.⁶¹¹

⁶⁰⁸ Entrevista a Antonio Malagón (Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España), realizada el 12 de diciembre de 2012.

⁶⁰⁹ Información elaborada a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, asimismo de la página web y del Proyecto Educativo de Centro facilitado por su Directora y Jefe de Estudios, agradezco desde aquí su predisposición y ayuda.

⁶¹⁰ Entrevista a Alfredo Fernández (Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández), realizada el 11 de febrero de 2013.

⁶¹¹ *Ibíd.*

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

El centro se entiende como una comunidad activa y abierta donde se debe favorecer el desarrollo de la autonomía personal. Algunas de las principales señas de identidad quedan resumidas a través de los siguientes puntos: atmósfera acogedora, se procura que exista un ambiente agradable, tanto en los espacios en los que se desarrollan las actividades como en las diferentes relaciones humanas, marcadas por el respeto mutuo; actitud realista, donde la actividad educativa parte de la realidad concreta en la que se vive; centro motivador, las actividades de sensibilización ocupan un lugar preferente en el proceso de aprendizaje, potenciando, por tanto, actividades extraescolares, culturales, medio-ambientales y lúdicas; y por último, apertura al medio, a la colaboración de sus distintos miembros y del entorno próximo.

“Yo sí considero que es una experiencia de renovación pedagógica, más que por nuestra forma, en comparación con otro tipo de escuelas públicas, o del conocimiento que tengo yo de otros colegios públicos. Sí es de renovación sobre todo por la apertura a las familias y al entorno y por la metodología y la forma de trabajo en el centro. Y digo que es de renovación pedagógica porque si tu comparas con otras experiencias de otros colegios, en ese sentido sí se puede llamar de renovación”.⁶¹²

En cuanto a los principios metodológicos que orientan la cotidianidad práctica del centro, algunos de los más característicos son los siguientes: aprendizaje entendido como un proceso, donde cada uno va construyendo de forma personal y única sus propias ideas, estableciendo relaciones entre ellas y transformándolas a través de la confrontación de la nueva información que recibe; fomento del aprendizaje cooperativo, para ello las distintas actividades que se desarrollan en el ámbito escolar dan protagonismo al alumnado, diversifican la enseñanza, fomentan la interacción entre iguales para el aprendizaje, la comunicación y la cooperación en grupos; y por último, uso de la asamblea como instrumento y elemento organizativo eficaz para el aprendizaje social y el desarrollo de la autonomía moral.

⁶¹² Entrevista a Ana Isabel Serrano (Directora CEIP Miguel Hernández). Realizada el 11 de febrero de 2013.

Respecto a la asamblea, ésta constituye un órgano y espacio educativo al que se le otorga gran valor en el centro, a través de la misma se logran tres puntos fundamentales: se analizan las problemáticas suscitadas en las relaciones interpersonales y conflictos con el fin de valorar las posibles propuestas encaminadas a resolver estas situaciones; se valoran en conjunto el trabajo realizado con el profesorado especialista para que el tutor disponga de los elementos necesarios para realizar una correcta coordinación a todos los niveles pedagógicos; y por último, se deciden propuestas de actuación para mejorar la convivencia y el proceso de aprendizaje y de participación en toda la comunidad escolar⁶¹³. Por tanto, la asamblea como órgano y contexto de aprendizaje permite analizar la vida del aula entre todos, tomar decisiones, asumir responsabilidades, establecer normas y juzgar y ser juzgado por el grupo.

En conclusión, recapitulando, algunas de las principales características innovadoras que la diferencia del modelo de escuela tradicional, se pueden encontrar en los siguientes puntos: apertura al entorno (la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela); participación de las familias; metodología constructivista; afecto y cuidado en las relaciones (comunicación cercana entre profesores, alumnos...); funcionamiento económico por cooperativa (cuya gestión es compartida entre familias, equipo directivo y profesorado); investigación en el aula; diversidad de materiales (no hay libro de texto como material único de trabajo); inclusión de la opinión de los niños a través de la junta de alumnos; consejo escolar paritario donde hay el mismo número de profesorado que de familias; fichas elaboradas por el tutor; y por último, metodología de trabajo por proyectos⁶¹⁴.

⁶¹³ Proyecto Educativo de Centro, CEIP Miguel Hernández.

⁶¹⁴ Síntesis extraída de la entrevista a Ana Isabel Serrano (Directora CEIP Miguel Hernández) y Alfredo Fernández (Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández), realizada el 11 de febrero de 2013.

4.2.8. CEIP La Navata⁶¹⁵.

Localización.

El CEIP La Navata es un colegio público de línea dos emplazado en La Navata, zona residencial dentro del término municipal de Galapagar (CAM), concretamente en la calle Estanque, nº 8.

Breve contextualización histórica

En 1994 un grupo de profesores que compartían un ideario educativo y pedagógico similar, presentan un proyecto pedagógico al Ministerio de Educación y Ciencia. Con ello se daba respuesta a la propuesta del Ministerio de intentar mejorar la calidad de la enseñanza. Tras ser aprobado, se ha ido desarrollando un centro con unas señas de identidad propias en las que la participación de profesorado, familia y alumnado es una constante metodológica.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

En el CEIP La Navata se fomenta el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos, una educación integral en conocimientos, destrezas y valores en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Una de los puntos fundamentales que caracterizan su práctica educativa se encuentra en los Proyectos de trabajo, realizándose en todos los cursos un proyecto común⁶¹⁶. Estos Proyectos los elige el claustro de profesores, siendo los temas de trabajo que permiten relacionar lo nuevo con lo ya trabajado por parte de los alumnos, despertando el interés y potenciando la colaboración y la autonomía personal: “En definitiva, aquí no se sigue el dictado de los libros de texto. Ocasionalmente se puede hacer uso de este tipo de manuales, pero de la misma manera que se utilizan otros materiales”⁶¹⁷.

⁶¹⁵ Información elaborada a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, asimismo de la obra de Feito, R., *op. cit.*, 2006, y la página web y el Proyecto Curricular de Centro facilitado por su Directora y Jefa de Estudios. Agradezco desde aquí su predisposición y ayuda.

⁶¹⁶ Algunos de los proyectos que se han realizado son los siguientes: curso 2010/11 "Aquí sí que hay química"; curso 2009/10 "Amigamérica"; curso 2008/09 "Una, dola, tela, catola,... juegos y danzas sin trola"; y curso 2007/08 "Damas, caballeros, castillos, y pillos".

⁶¹⁷ Feito, R., *op. cit.*, 2006, p. 1148.

En cuanto a los principios metodológicos fundamentales que orientan la dinámica del centro, quedan resumidos en los siguientes puntos: principio de globalización -principalmente en las primeras etapas educativas-; aprendizaje significativo; participación activa de los alumnos - “participan en todo el proceso, y eso además lleva a que la organización del cole también es en función de eso”⁶¹⁸-; curiosidad intelectual; favorecimiento de la interacción y la comunicación; impulso de las relaciones saludables con el entorno; creación de un ambiente positivo, afectivo y de seguridad; aprendizaje entendido como un proceso de construcción personal y social del conocimiento interactivo y abierto; y por último, estímulo de la reflexión crítica.

Para finalizar es obligado destacar la gran importancia que se otorga en el centro a la asamblea de clase. A través de la misma se permite fomentar actitudes y valores que posibilitan la convivencia democrática, promover el debate y la capacidad de argumentar posiciones diferentes. Asimismo, se favorece la creación de un clima enriquecedor donde las individualidades son reconocidas a la vez que se genera un sentimiento positivo de grupo.

“Desde mi punto de vista, lo fundamental de este cole, es que nuestro centro de atención son los niños y las niñas, entonces todo gira alrededor de esa prioridad. Cuando digo los principios, las prioridades que decíamos antes... la atención a la diversidad, la participación de la comunidad educativa -porque cuando decimos los niños y las niñas también decimos las familias, de todas las personas que integran la comunidad educativa- un modelo de convivencia determinado, un modelo de resolución de conflictos, una atención al medio ambiente, al entorno en general... Pero todos estos principios no tienen mucho sentido en sí mismos, porque entendemos claramente, como decía la LOGSE, que el alumno y la alumna son los protagonistas de su proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es lo fundamental”⁶¹⁹.

⁶¹⁸ Entrevista a Rosa María Baz (Directora CEIP La Navata) y M^a Carmen Rodríguez (Jefa Estudios CEIP La Navata). Realizadas el 26 de febrero de 2013.

⁶¹⁹ Entrevista a Rosa María Baz (Directora CEIP La Navata) y M^a Carmen Rodríguez (Jefa Estudios CEIP La Navata), realizada el 26 de febrero de 2013.

4.2.9. CEIP Palomeras Bajas⁶²⁰.

Localización.

El CEIP Palomeras Bajas es un centro público situado en Puente de Vallecas (Madrid), concretamente en el barrio de Palomeras Bajas, calle Felipe de Diego, nº 6.

Breve contextualización histórica

El CEIP Palomeras Bajas tiene su origen en un proyecto de escuela pública del año 1969. De forma genérica se basaba en tres principios generales: investigación pedagógica orientada hacia la enseñanza individualizada, trabajo en equipo, y por último, relación directa con el barrio y con los padres para lograr una progresiva participación de éstos en la dinámica escolar.

El centro se inicia al margen de la administración pública, con el apoyo de un patronato creado a tal efecto. Se buscaba dar respuesta a las necesidades del barrio y a las inquietudes pedagógicas y sociales del equipo de personas implicadas que lo ponen en marcha. El CEIP Palomeras Bajas sostiene una larga historia llena de esfuerzo y compromiso por parte de los implicados, manteniendo siempre, en líneas generales, los principios que inspiraron su creación: “Es un colegio que ha tenido mucha vinculación tradicionalmente con el MCEP, ahí estaba Paco Lara y algunos de los representantes más activos del MCEP”⁶²¹.

Su recorrido histórico muestra algunos años fundamentales: 1969 puesta en marcha del centro; 1971 en virtud de la Ley de 1970, el colegio se transforma administrativamente y pasa a ser Colegio Nacional; 1977 se agrega un aulario de ocho clases, pasando de cuatro a diez unidades; 1983 se suprimen las aulas prefabricadas y se construye un nuevo aulario con cuatro; 1991 se construye un tercer edificio para albergar el comedor y diversos talleres; 2003 la

⁶²⁰ Información elaborada a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, asimismo de la página web, del Proyecto Educativo de Centro del año 2009 y de Lara, *op. cit.*, 2004. Agradezco desde aquí la predisposición y colaboración de Ana Recover (profesora) y Lourdes Val (Directora).

⁶²¹ Entrevista a José Luis Gordo (Presidente de la Fundación Ángel Llorca), realizada el 20 de febrero de 2013.

administración decide ampliar el colegio a dos líneas; y por último, 2010 año en el que se celebra el cuarenta aniversario.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

En una mirada general, algunos de los principios metodológicos más significativos que orientan el centro quedan resumidos en los siguientes puntos: uso de una metodología activa y constructivista; importancia de la afectividad y la seguridad -desde el adulto, el grupo, la organización del aula y del centro, la relación familia-escuela, y la seguridad física-; aprendizaje significativo; enfoque globalizador que parte de los intereses y pretende desarrollar todas las capacidades -motrices, afectivas, intelectuales, sociales...-; y por último, el diseño de propuestas que favorecen la participación de las familias. No obstante, hay que señalar que este último punto constituye una de las características principales y seña de identidad del centro. Así, el elevado grado de participación de las familias genera las condiciones para que se cree una escuela entendida como comunidad educativa.

Una mirada más concreta descubre tres pilares metodológicos fundamentales del CEIP Palomeras Bajas: El uso de la asamblea, el plan de trabajo y la cooperativa. En primer lugar, la asamblea es uno de los principales instrumentos metodológicos de los que se sirve el centro, destacando de forma notable por el valor pedagógico otorgado a la misma: “Todas las semanas hay una asamblea los lunes a primera hora, hacemos coincidir que sea a la misma hora en todas las aulas”⁶²². Los tipos de asambleas son los siguientes: asamblea general, se celebra al comienzo y al final del curso, en ella participan los padres y profesores, decidiendo sobre cuestiones relevantes acerca del colegio; asamblea de profesores, está formada por todos los profesores del claustro, asumiendo de manera colegiada la gestión del centro a través de comisiones; asamblea de padres y madres, asamblea de todas las familias del centro, normalmente convocada desde la AMPA; asambleas de clase, se celebran en cada clase la primera hora del lunes, se decide sobre actividades a realizar y se resuelven

⁶²² Lourdes Val (Directora del CEIP Palomeras), entrevista realizada el 8 de abril de 2013.

conflictos emanados de la convivencia; y por último, junta de alumnos, donde semanalmente dos representantes de cada clase se reúnen para aportar las propuestas de la asamblea de clase y se toman decisiones sobre cuestiones que afectan a todos los alumnos del centro.

En segundo lugar se encuentra el plan de trabajo: tal como señala su Directora: es “un plan de compromiso y auto-control de los alumnos”⁶²³ donde pueden gestionarse de forma autónoma ellos mismos sus tareas. En otras palabras, son planes donde quedan reflejados las tareas y los compromisos asumidos de trabajo por parte de los alumnos: “Puede ser un compromiso de distinta índole, esta semana voy a hacer mejor las tareas o esta semana no voy a molestar o esta semana voy a colaborar más en el aula...”⁶²⁴ Cuando acaba la quincena los alumnos tienen que dar cuenta de ese plan de trabajo. Dependiendo de la edad del alumno la autonomía es mayor o menor, así, en el tercer ciclo los planes son quincenales, en el segundo ciclo es semanal y en el primer ciclo es semanal pero con una revisión diaria más seguida. Finalmente, estos planes de trabajo son revisados con el profesor durante el último día del plan de trabajo.

Por último se encuentra la cooperativa de padres: el material se compra con el dinero que aportan los propios padres al comienzo del curso. De esta forma, aparte de servir de ahorro económico para las familias, se genera las condiciones para aprender de forma colectiva a respetar “lo común, lo que es de todos, lo público, a ser consciente de lo que se va gastando del buen o mal uso”⁶²⁵.

“El material es común, la idea que tenemos es que el material que se utiliza tiene que ser común, los libros de consulta, los lapiceros, todo lo que usamos está en el aula y es de todos, hacemos uso de ello en la medida que lo vamos necesitando”⁶²⁶.

⁶²³ Lourdes Val (Directora CEIP Palomeras Bajas), entrevista realizada el 8 de abril de 2013.

⁶²⁴ *Ibíd.*

⁶²⁵ *Ibíd.*

⁶²⁶ *Ibíd.*

4.2.10. CEIP Príncipe de Asturias⁶²⁷.

Localización.

El CEIP Príncipe de Asturias es un centro público situado en el Campus de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), concretamente en la calle Kant, número 2. Pertenece, por tanto, al distrito de Fuencarral - El Pardo.

Breve contextualización histórica

A partir de un proyecto de Naciones Unidas que consistía en crear centros educativos dentro de los Campus Universitarios como un servicio destinado a los trabajadores de estas instituciones, en 1977 nace el Colegio. La Universidad Autónoma de Madrid cedió los terrenos y el Ministerio de Educación y Ciencia construyó el colegio.

Durante los primeros años funcionó como una Junta de Promoción Educativa formada por representantes del Ministerio de Educación, de la U.A.M., de padres y de profesores. Por una Orden Ministerial de 1986 se dejó sin efecto el régimen especial establecido en 1980 y pasó a ser un centro público de régimen ordinario. Paralelamente se extinguió la Junta de Promoción Educativa y tanto la provisión de profesorado como la admisión de alumnos pasaron a regirse por las normas generales de todos los centros escolares públicos. Por tanto, a partir de este momento los edificios del colegio pasaron a ser de titularidad municipal.

“Para mí ha sido una experiencia de renovación pedagógico continua, porque el Colegio Público Príncipe de Asturias me ha dado la posibilidad y yo creo que se la ha dado a todos los maestros, de experimentar y de innovar en todos los ámbitos de la educación. Nos ha proporcionado los recursos materiales y hemos tenido el apoyo de unos padres, muy exigentes por un lado, pero forofos de la educación, preocupados, interesados, participativos, que han sido nuestro apoyo y en muchos casos como te decía antes, nuestros cómplices”.⁶²⁸

⁶²⁷ Información elaborada a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, asimismo de la página web y el Proyecto Educativo del Centro facilitado por su Directora, agradezco desde aquí su predisposición y colaboración.

⁶²⁸ Entrevista a M^a Dolores Gutiérrez (Directora CEIP Príncipe de Asturias) realizada el 10 de enero de 2013.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

Algunos de los principios pedagógicos básicos que orientan el centro quedan resumidos a través de los siguientes puntos: integración de la escuela en el medio y en la realidad en la que está inmersa, consiguiendo una institución viva abierta a sus necesidades y demandas; clima acogedor, estimulante y confortable, tanto en sus aspectos físicos como en las relaciones interpersonales; sensible a los intereses de sus miembros, fomentando sus inquietudes y el afán de superación; participación activa y democrática de todos los miembros de la comunidad educativa, estimulando la libertad de expresión y la toma de acuerdos de forma democrática y consensuada; formación integral, tanto en el ámbito intelectual como físico y afectivo-social; integración de todos sus miembros en un proyecto común, a través del desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad y colaboración; metodología de trabajo activa, participativa y globalizadora – se favorece el trabajo en equipo, temas acordes a los intereses y nivel de desarrollo de los alumnos, se parte de experiencias que aprovechen los recursos del entorno cercano-; y por último, capaz de crear un marco adecuado para la evaluación y la autoevaluación continua de todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, huelga señalar que el trabajo que se realiza en este centro se desarrolla a través de planes y proyectos, es decir, no hay libro de texto único, hay bibliotecas de aula, los maestros elaboran sus propios materiales. Esta es una de las características más representativas del CEIP Príncipe de Asturias que, en coherencia con los principios anteriores, permite cristalizar su pretensión de una metodología viva y flexible que dinamiza su cotidianidad práctica:

“Los discentes eligen sus propios temas, entonces, a partir de su elección, el maestro es el que se encarga de elaborar un plan para guiar a los alumnos a través de diferentes cuestiones, preguntas y demás, a los contenidos que estaban previstos según el currículo oficial y el proyecto curricular de centro”.⁶²⁹

⁶²⁹ Entrevista a Javier Herrero (Profesor y Secretario del CEIP Príncipe de Asturias), realizada el 10 de enero de 2013.

4.2.11. CEIP Trabenco⁶³⁰.

Localización.

El CEIP Trabenco es un centro público situado en Leganés (Madrid), concretamente en el barrio del Carrascal, Avenida de Alemania, nº 18.

Breve contextualización histórica

El Colegio nace en 1972 en los bajos de una cooperativa de viviendas, dando respuesta a la falta de colegios públicos para escolarizar a los niños de este barrio de Leganés. Surge a través de la iniciativa de un colectivo de trabajadores al llegar a un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia por el que la Cooperativa cedía sus locales y el Ministerio les ofrecía la posibilidad de seleccionar al profesorado, siempre que fuese personal funcionario o interino. “TRABajadores EN COMunidad” es el nombre que da origen al término Trabenco⁶³¹.

Se pretendía desarrollar un modelo educativo donde la escuela se constituyera como una comunidad participativa y activa, cuyos protagonistas fueran los alumnos, los profesores y las familias. Así, tras avalar el proyecto, la administración le otorga la titularidad de colegio público y en 1984 el colegio se traslada al edificio actual -construido por la administración y con la colaboración de las familias-.

“Trabenco se ha ido haciendo un poco a través de la gente que aquí estábamos, siempre en esa línea de investigación, investigación-acción, luego pues... bebemos de Freinet, de Freire... referentes muy importantes... hay quien también ha bebido mucho de Summerhill...es muy amplio...”⁶³²

⁶³⁰ Información elaborada a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, asimismo de la página web del centro, Proyecto Educativo de Centro, Carbonell, op.cit., 1979; Feito, y Soler, op. cit., 2011; Pumares, op. cit., 2001; Pumares, op. cit., 2008; Trabenco, op. cit., 1976; y Trabenco, Cooperativa, op. cit., 1980. Agradezco desde aquí la predisposición y colaboración de su Directora y de los profesores que pude conocer.

⁶³¹ Pumares, op. cit., 2001.

⁶³² Marisa Víctor Crespo (Profesora Trabenco) entrevista realizada el 4 de abril de 2013.

Tras experimentar a finales de la década de los noventa una crisis motivada por diferentes causas (renovación de personal, paso del primer ciclo de ESO a los institutos, reducida asunción del proyecto por parte de las familias, falta de conocimiento del proyecto por parte del profesorado que llegaba al centro, escasa actualización del proyecto educativo...), un nuevo equipo de docentes apoyados por las familias decide comprometerse con el proyecto educativo de Trabenco. Esto será en el curso 2000-01 y en el marco de la LOGSE.⁶³³ Con el tiempo, comienza a recuperarse el centro, aumenta el número de alumnos y se reactiva y asimila el proyecto educativo por parte de toda la comunidad educativa.

Ideas esenciales, breviario pedagógico.

El CEIP Trabenco es un referente histórico fundamental en Madrid para todos los colectivos preocupados y ocupados en la renovación pedagógica de la escuela.

“Es un poco paradójico que proyectos que beben de toda la fundamentación de principios del Siglo XX, de la Institución Libre de Enseñanza, de la Escuela Nueva... que esos son sobre todo referentes, puntos de partida, pues es un poco paradójico que estemos hablando de renovación cuando nuestros referentes son esos... y luego por otro lado, este centro tiene 40 años. ¿Qué ocurre? que esos planteamientos a día de hoy son revolucionarios y cada vez más porque los retrocesos son mayores, esto por un lado, y luego por otro, yo creo que este es un proyecto renovador porque es un proyecto que está en permanente revisión, es decir, que nos repensamos como docentes, como comunidad educativa de manera permanente, entonces de ahí surge una renovación...”⁶³⁴

Los objetivos de Trabenco se orientan a conseguir una formación integral de los alumnos, un constante desarrollo profesional de los maestros y un desarrollo socio-cultural del barrio en el que se inserta el centro. Algunos de sus principios de identidad quedan resumidos a través de los siguientes puntos: libre expresión

⁶³³ Durante el presente año (curso académico 2012-2013) está llevándose a cabo la celebración del 40º Aniversario de Trabenco. Desde aquí se les felicita por su larga trayectoria y modélico trabajo de renovación pedagógica.

⁶³⁴ Entrevista conjunta a la Dirección del CEIP Trabenco, realizada el 4 de abril de 2013.

y creatividad, la libertad de opinión y el debate constructivo preside la dinámica del centro; actitud crítica, donde todos los alumnos deben estar en situación - al término de su estancia en el centro- de observar, analizar y actuar sobre su contexto; responsabilidad y solidaridad, priorizando la educación en valores, siendo la libertad un valor a trabajar cotidianamente; valoración de la diversidad y la complejidad social, la diversidad cultural como hecho; aprender investigando, innovación e investigación presente en el aula y en la escuela, priorizando metodologías que procuren la búsqueda y la indagación sobre hipótesis...; y por último, gestión democrática y participativa del centro por todos los miembros de la comunidad educativa.

“Trabenco dispone de una estructura organizativa que permite la participación directa donde familias y profesorado -en distintos niveles de responsabilidad- comparten y se responsabilizan del proyecto”⁶³⁵.

Asimismo, las principales directrices prácticas que definen el trabajo metodológico de Trabenco vienen caracterizadas por los siguientes puntos: educar en la diversidad, adoptando un modelo de currículo abierto y flexible; los agrupamientos, buscando la interdependencia positiva, la autonomía y la toma de decisiones...; la asamblea de aula, eje organizador de la actividad del aula que favorece la resolución de conflictos, la distribución de responsabilidades y el análisis cotidiano de la convivencia y marcha del grupo; las salidas con sentido pedagógico, actividades igualmente importantes que las actividades desarrolladas dentro del aula; las actividades de carácter general, fiesta de bienvenida, semana solidaria, carnaval, confección de la revista, etc.; aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir textos y situaciones reales y significativas; literatura, descubrimiento del placer del lenguaje escrito a través de la literatura, vivido de forma personal y colectiva mediante la lectura diaria que se realiza durante los primeros momentos de la mañana, y colectiva, a través de homenajes, visitas de autores, festivales de literatura...-; no centralidad en el libro de texto como material único de trabajo, uso como material de consulta junto a otros recursos para obtener información sobre los temas que se trabajan:

⁶³⁵ Entrevista conjunta a Dirección CEIP Trabenco, realizada el 4 de abril de 2013.

enciclopedias, revistas, vídeos...; talleres inter-niveles, espacios para desarrollar la creatividad y la experimentación que se desarrollan en todos los ciclos, son grupos reducidos formados por niños de ambos niveles para fomentar la interrelación y cooperación entre todos los alumnos; uso de rincones como recurso metodológico fundamental en Educación Infantil y Educación Primaria, a partir de ellos se organiza y se desarrolla el trabajo y el juego en el aula con la colaboración de las familias; proyectos de trabajo, donde los alumnos participan en su propio proceso de aprendizaje tomando decisiones sobre el tema, las incógnitas a resolver, los recursos a utilizar, etc.; y por último, el uso de las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje cotidiano que el alumnado debe conocer ante un mundo donde estas tienen presencia en todos los ámbitos y a todos los niveles.

“Todo el mundo tiene voz, entendemos que el niño aquí tiene que ser sujeto de su propio aprendizaje, tener las riendas, y desde ahí la función de los profesores es una función de orientar, de acompañar, para nada penalizadora, y siempre partimos de que los niños hagan preguntas, de que los niños investiguen... el niño como protagonista de su proceso de aprendizaje. Damos mucha importancia a la educación en valores...”⁶³⁶

Por otro lado y para finalizar, tal como se pone de manifiesto en las observaciones, el CEIP Trabenco dispone de una amplia participación de las familias, “una estructura organizativa que permite la participación directa”,⁶³⁷ donde familias y profesorado en distintos niveles de responsabilidad comparten y se responsabilizan del proyecto⁶³⁸.

En conclusión, refrendamos las palabras de Feito y Soler cuando señala que:

“Trabenco es un centro de emprendedores. Lejos de trabajar con materiales curriculares prefabricados -sea en forma de textos, de fichas o de material

⁶³⁶ Entrevista conjunta a Dirección CEIP Trabenco, realizada el 4 de abril de 2013.

⁶³⁷ *Ibid.*

⁶³⁸ Feito y Soler, *op. cit.*, 2011; Pumares, *op. cit.*, 2001; Trabenco, Cooperativa, *op. cit.*, 1980; y Trabenco, *op. cit.*, 1976.

estandarizado bajado de la red- las inquietudes intelectuales -que son infinitas- de niños y niñas son el punto de partida.”⁶³⁹

⁶³⁹ Feito y Soler, *op. cit.*, 2011, p. 156.

5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

5.1. Análisis de contenido de los proyectos educativos.

En este punto se pasa a exponer de forma esquemática, resumida y gráfica la información más significativa extraída de los proyectos educativos de los centros escolares estudiados. Esto se realiza a través de las siguientes categorías: didáctica, rol docente, rol discente y centro escolar.

Bajo la intención de inferir aspectos pedagógicos comunes, las características que se vierten en cada categoría no versan sobre ninguna experiencia en concreto. Son características que se presentan de forma significativa en la mayoría de los proyectos educativos analizados. Por tanto, no toda la información vertida en cada categoría se manifiesta en todos los proyectos, son cuestiones altamente recurrentes en la mayoría, no comunes en la totalidad.

- ***Categoría: Didáctica.***

Didáctica
<ul style="list-style-type: none">- Trabajo por proyectos de forma no homogénea en su desarrollo.- Procesos de reflexión-acción sobre la realidad.- Participación y responsabilidad de los alumnos en la dinámica del aula.- Método científico en el acercamiento a diferentes materias.- Uso alternativo del libro de texto junto a otros materiales: biblioteca de aula, cuadernos de trabajo...no exclusividad del libro de texto.- Aprendizaje significativo, estudio sobre problemáticas con sentido y utilidad para los alumnos, partiendo de intereses y dudas previas.- Investigación del ambiente cercano.- Amplio protagonismo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprendizaje activo y participativo, el alumno aporta soluciones a los problemas planteados.- Colaboración entre alumnos.

- Desarrollo intelectual, físico, afectivo, moral, social, cultural y artístico del alumnado.
- Estructura de horarios relativamente flexible, no excesivamente rígida.
- Uso simultáneo del trabajo individual y grupal.
- Participación de padres y madres en la dinámica de los centros.
- Escaso uso de la “clase magistral” por parte del docente.
- El aula como contexto físico no alberga la totalidad de actividades escolares.
- Amplia oferta de salidas fuera del centro con finalidad didáctica.
- Estímulo de la lectura: prensa, biblioteca...
- Evaluación continua, didáctica y cercana con alumnado y padres.
- Aprendizaje entendido como proceso.
- Uso de conflictos cotidianos como material de trabajo educativo diario.
- Uso de la asamblea.

- **Categoría: Rol docente.**

Rol docente
<ul style="list-style-type: none">- Relación fluida y positiva con padres.- Facilitador de conocimientos.- Agente de cambio.- Uso de diferentes estrategias de aprendizaje, una de ellas la clase magistral.- Receptivo a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa.- Agente con elevado grado de auto-crítica, búsqueda constante de estrategias y materiales diversos e innovadores.- Sujeto de formación permanente.- Preocupado y ocupado en proporcionar una educación integral al alumno: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico, actitud crítica...- Permeable a la evaluación por parte de compañeros y autoevaluación personal.- Fomenta la responsabilidad en los alumnos.- Uso justificado de metodologías activas y globalizadoras en el aula.

- **Categoría: Rol discente.**

Rol discente
<ul style="list-style-type: none">- Ser único, diferenciado, sujeto de derechos y obligaciones.- Necesidades y capacidades afectivas, físicas e intelectuales a desarrollar.- Inmerso en el contexto natural, social y cultural, con posibilidad de actuar sobre él.- Protagonista de su proceso de aprendizaje.- Sujeto en el que se pretende desarrollar su desarrollo y autonomía personal.- Responsabilidad personal sobre sus actos y corresponsabilidad en las tareas colectivas- Sujeto de afectos, especial importancia a la autoestima, la participación y el desarrollo positivo y equilibrado.- Estimulado intelectualmente, motivado a aprender, emprender proyectos e investigar.- Aporta soluciones a los problemas planteados.- Fomento de una educación integral: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico, actitud crítica...- Capacidad para aplicar todos los conocimientos adquiridos en orden a resolver de forma autónoma y creativa diferentes problemas.

- **Categoría: Centro escolar.**

Centro escolar.

- Escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje.
- Elevado grado de gestión democrática e intención democratizadora en sus estructuras internas y externas.
- Escuela como institución activa, abierta, integradora y preocupada por el contexto.
- Inmersa en el contexto natural, cultural y social y con capacidad para incidir en él.
- Elevado grado de participación interna y externa (alumnado, profesorado, padres, agentes sociales) en la asunción de cargos, funciones y responsabilidades en la cotidianidad del centro.
- Preocupación por construir un ambiente agradable y acogedor con toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres...).
- Búsqueda de repercusión personal y social (alumnado, padres y comunidad).
- Receptivo a la colaboración y participación con padres y alumnos.
- Flexible a la adaptación curricular, considerando la diversidad en el centro como un elemento enriquecedor.
- Extensa y sólida justificación pedagógica de su proyecto educativo.
- Preocupación por la formación permanente de su cuerpo docente.
- Pretensión de coherencia entre la escuela que se quiere y la práctica educativa que se desarrolla en las aulas.

5.2. Entrevistas.

En este punto se pasa a exponer de forma resumida y sintética la información más significativa inferida de los tres tipos de entrevistas realizadas. Así, se sistematiza y agrupa la información más relevante para nuestros objetivos de investigación atendiendo a las preguntas formuladas. Al igual que se señalaba en el análisis de contenido, puesto que no toda la información vertida en cada punto ha sido manifestada por la totalidad de los entrevistados, la información que se muestra es altamente recurrente en la mayoría, no común en la totalidad.

Primer modelo de entrevista.

Realizado a expertos, referentes significativos y/o personalidades ampliamente conocedoras de la renovación pedagógica en la CAM.

- 1. Señale las escuelas de educación primaria que considere más significativas y emblemáticas de renovación pedagógica (públicas o privadas dentro la CAM) vigentes en la actualidad.*

Las escuelas que más se repetían y en las que existía un considerable mayor consenso son las siguientes: Ágora, Carlos Cano, Estudio, Lourdes, Mariana Pineda, Micael, Miguel Hernández, Navata, Palomeras, Príncipe de Asturias y Trabenco. Por tanto, como se puede observar se señalaron con un elevado grado de unanimidad las once escuelas seleccionadas en la muestra final de la investigación. No obstante, bien es cierto que algunos de los centros de la muestra final no fueron mencionados por algún entrevistado y/o existió cierta discrepancia.

- 2. En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que han influido e influyen pedagógicamente en estas escuelas que señala?*

Los pedagogos que más se repitieron fueron los siguientes: Decroly, Montessori, Tolstói, Pestalozzi, Dewey, Neill, Freire, Freinet, Ferrer i Guardia, Steiner y Giner de los Rios. Respecto a los movimientos y experiencias que más se señalaron fueron las siguientes: La Institución Libre de enseñanza (ILE), los

MRPs (Rosa Sensat, Escuela Abierta, Acción Educativa, MCEP...), las ideas educativas progresistas que se impulsaron durante la II República Española y el Movimiento Internacional de la Escuela Nueva.

Pese a la clara influencia de estas experiencias y pedagogos manifestada, un amplio número de entrevistados expresaba el sentido abierto, pragmático, amplio y ecléctico de ello. Prueba de ello se observa claramente en la entrevista al profesor Rafael Feito cuando, en referencia al CEIP La Navata, afirmaba lo siguiente:

“Son autores que están en la mente de los profesores, que están ahí, pero las entrevistas que hice a los profesores, en las conversaciones informales, nunca vi que hubiese una referencia a tal autor, es decir, nos incluimos en tal línea o en tal otra”.⁶⁴⁰

Igualmente, el profesor Isidro Moreno, manifestaba lo siguiente: “Hay un poco de todo, por ejemplo... bueno en general toda una corriente de renovación pedagógica en España empezando por la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza...”⁶⁴¹

Se dieron aportaciones muy significativas que mostraban en primera persona un detallado desarrollo teórico de este punto. En este sentido y debido a su relevancia, se pasa a exponer una transcripción extensa de la entrevista realizada a José Domínguez, una de las figuras más reconocidas y experimentadas de los MRPs (MRP Escuela Abierta):

“No conozco ni Estudio ni Ágora. La Escuela Libre Micael (Waldorf) procede de una tradición diferente a la de las otras. Las demás citadas en la muestra de estudio tienen un origen remoto en las **Alternativas para la Enseñanza** elaboradas y difundidas en el bienio 1974-1976, en las Escuelas de Verano (1977-1982) y en los Movimientos de Renovación Pedagógica que generaron. En la *Escola d'estiu* de la Fundación Rosa Sensat se matricularon 7.986 educadores. En 1982 se organizaron en España 52 Escuelas de Verano con un total de 26.893 matriculados. En estas Escuelas se gestaron los Movimientos de Renovación Pedagógica y las escuelas de la muestra.

En la década de los ochenta influyeron en las escuelas de la muestra otros factores importantes: **a)** el conocimiento progresivo por parte del profesorado más progresista

⁶⁴⁰ Entrevista a Rafael Feito, realizada el 24 de enero de 2013.

⁶⁴¹ Entrevista a Isidro Moreno (profesor UCM), realizada el 13 de febrero de 2013.

del Movimiento de las Escuelas Nuevas y de sus creadores: John Dewey, Decroly, Freinet, Montessori, W. H. Kilpatrick y otros; **b)** las nuevas revistas de pedagogía, entre las que sobresale *Cuadernos de Pedagogía*; **c)** las reformas educativas que se iniciaron con la LODE y culminaron en la LOGSE con todos los debates que originaron; **d)** la creación de los Centros de Profesores; **e)** la nueva generación de pedagogos españoles que han influido con sus obras y artículos en el cambio de mentalidad de un sector importante del profesorado; **f)** la traducción masiva de las obras más relevantes de los pedagogos actuales de los países de nuestro entorno cultural llevado a cabo por las Editoriales: Morata, AKAL, Santillana, Narcea, Octaedro y otras muchas.

La Escuela Libre Micael (Waldorf) tiene su origen en el pedagogo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925). Sus principios holísticos se derivan de lo que él llamaba **Antroposofía**. Actualmente hay unas 750 escuelas Waldorf repartidas por todo el mundo. Steiner fue considerado un vidente auténtico, un místico, que estaba convencido de que hay una realidad espiritual, suprasensorial (arquetípica, transpersonal, trascendente) que nos parece “oculta”, porque no hemos desarrollado nuestra habilidad latente o dormida para percibirla.

Pero en las **Alternativas para la Enseñanza**, que están en el origen remoto de las escuelas de la muestra, influyeron otras experiencias, además del Movimiento de las Escuelas Nuevas, que tal vez no conozcan muy bien los actuales profesores de las mismas, pero que sí conocían los autores de las *Alternativas*, especialmente la Junta Directiva del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid: Eloy Terrón, Pamela O'Malley, Mariano Pérez Galán, Luís Gómez Llorente, Valeriano Bozal.⁶⁴²

3. *¿Cuáles son las principales características pedagógicas de estas escuelas, aquellas características renovadoras que las diferencia del modelo de escuela tradicional?*

Las entrevistas mostraban la importancia de una pedagogía centrada en el niño, el alumno como referencia final. El centro del proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en el alumno, no en el profesor.

“Toda esta gente que hace un intento por renovar, es gente que comparte la idea de lo que es educación, entendiendo educación como un proceso de aprendizaje en el que se respeta profundamente al niño y a la niña, como sujeto protagonista en ese proceso de aprendizaje y se le ayuda, tratando de estorbar lo menos posible y dejando desarrollar en él una visión crítica de él mismo y de su entorno. Yo creo que esta visión

⁶⁴² Entrevista realizada a José Domínguez (MRP Escuela Abierta), recibida en marzo de 2013.

la comparte todo el mundo, de hecho, en cualquiera de estos centros -si vas- en todos se ve un gran respeto, a diferencia de la escuela tradicional en las que se ve un gran respeto por el maestro o la maestra, en estas escuelas se ve un gran respeto por el niño y la niña. Esto es un punto importante, el centro del proceso no es quien enseña sino quien aprende, luego hay matices, de carácter más político, más social...”⁶⁴³

Asimismo, en referencia al centro, se señalaban los siguientes puntos: fomento del trabajo en equipo; estímulo de la convivencia y la gestión democrática y compartida del centro; promoción de la participación de toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnos...); y por último, centros con proyección en el contexto, el centro como comunidad educadora permeable al medio.

“La escuela no sólo como centro facilitador de aprendizajes -que es desde luego su misión- sino como centro de encuentro de la comunidad que la habita o que la circunda, por lo tanto, además de hacer una pedagogía del aprendizaje más instrumental o funcional o de desarrollo con la primera infancia, o con infancia o con la adolescencia, hacen una labor tremenda a nivel social, es decir, crean comunidad, a mí me parece que eso es una característica esencial de la renovación pedagógica”.⁶⁴⁴

Por último, en referencia a cuestiones generales, se evidenciaban una serie de características: profesorado altamente comprometido con el proyecto educativo, metodologías activas (fomentando el desarrollo de competencias y destrezas básicas y el aprendizaje significativo), y por último, formación integral de los alumnos (que contempla una visión global del alumno en todos los ámbitos: intelectual, afectivo, físico, cultural, social...). En este punto hay que volver a destacar las experimentadas palabras de José Domínguez (MRP Escuela Abierta):

“Todas las escuelas de la muestra comparten unas características pedagógicas comunes, aunque luego cada escuela las matiza de acuerdo con su medio, sus necesidades y posibilidades, las necesidades y posibilidades de sus alumnos y de las familias de éstos y de acuerdo con los equipos de profesores que la Administración educativa les permite. La mayoría de esas escuelas mantiene una reunión mensual

⁶⁴³ Entrevista a José Carlos Tobalina (MRP Acción Educativa), realizada el 15 de enero de 2013.

⁶⁴⁴ *Ibíd.*

desde hace ocho años a la que yo asisto habitualmente. Las principales características pedagógicas comunes que se observan son las siguientes:

- a) Su concepción de la educación se deriva del derecho individual de todos los seres humanos a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal posible para cada uno. Por educación básica de calidad entienden aquella que pretende como finalidad central el pleno desarrollo de la personalidad de cada alumno, es decir, el desarrollo integral y armónico de todos los potenciales psicoevolutivos de conocimiento y de acción de los alumnos. Si se pregunta de manera adecuada a los profesores/as todos manifiestan que se sienten identificados con el Art. 27, 1 y 2 de nuestra **Constitución** y con los tres programas educativos básicos que establecen:

A.1. Pleno desarrollo de la personalidad humana.

A.2. Respeto a los principios democráticos de convivencia.

A.3. Respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales.

Resumiendo: son escuelas basadas en *el pacto educativo constitucional*.

- b) Todas las escuelas seleccionadas tienen una concepción fuerte de la Escuela Pública, es decir, de la escuela de todo el pueblo: la escuela **de** todos/as, **para** todos/as y **con** todos/as, sin discriminaciones de sexo, de raza, de clases sociales, de opciones ideológicas, políticas o religiosas, es decir, una escuela pública que sea una auténtica escuela popular.

Las principales características que atribuyen a la escuela pública son las siguientes: la escuela pública debe garantizar a todos una educación básica de calidad, es decir, *holística o integral* (que busca el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, o lo que es lo mismo, de todos los potenciales biopsicológicos evolutivos de conocimiento y de acción) y *universal* (que busca una educación deseable y posible para todo ser humano); una escuela *integradora o inclusiva*; una escuela *laica o aconfesional*; una escuela *gratuita*; una escuela *democrática*; una escuela *científica*; una escuela *creativa e investigadora*; una escuela *integradora del trabajo manual y del trabajo intelectual*; una escuela *enraizada* en su medio rural o urbano.

- c) Todas se esfuerzan por garantizar el protagonismo de los alumnos en su autoaprendizaje, fomentando el trabajo en pequeños grupos interactivos, investigando juntos y realizando proyectos cognitivos, productivos, convivenciales y mixtos.
- d) Todas fomentan el trabajo en equipo de profesores y alumnos y, cuando pueden, incorporan a los padres.

- e) Todas promueven una convivencia democrática en las aulas y en el centro, democratizando las relaciones de comunicación didáctica entre profesores/as y alumnos/as.
- f) Todas se esfuerzan en democratizar los currículos oficiales y adaptarlos a las necesidades y capacidades de los alumnos, aprovechando los resquicios que dejan abiertos las normativas vigentes.
- g) Todas promueven de modo sistemático la participación de los padres y madres en las deliberaciones y decisiones sobre los temas relevantes: pedagógicos, didácticos, curriculares, convivenciales y económicos”⁶⁴⁵.

4. *¿Encuentra similitudes y/o diferencias pedagógicas entre ellas? ¿cuáles?*

En este punto no existió unanimidad por parte de los entrevistados, una parte de ellos señalaba unos principios pedagógicos comunes en todas pero diferenciaba los centros atendiendo a su titularidad pública y/o privada. Otros en cambio sí señalaban diferencias pedagógicas en la Escuela Libre Micael (Pedagogía Waldorf), principalmente en referencia a la naturaleza de sus postulados e ideario pedagógico. Respecto al resto de centros no se indicaban grandes diferencias.

En general quedaba claro la proyección práctica de unos principios y un ideario educativo común en todos los centros, a pesar de la lógica idiosincrasia y singularidad pedagógica de cada centro.

5. *En el contexto de la CAM ¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades, futuro...*

En primer lugar, un gran número de centros públicos coincidía en manifestar el malestar por la ausencia de estabilidad docente en las escuelas: “Cuesta sobre todo estabilizar los equipos, y también cuesta mantener una dinámica constante, la gente también se cansa, pasa sus crisis, sus etapas...”⁶⁴⁶ Asimismo se llamaba la atención sobre el desconocimiento del proyecto de renovación pedagógica que se estaba desarrollando en estos centros (en este caso en los

⁶⁴⁵ Entrevista realizada a José Domínguez (MRP Escuela Abierta) recibida en marzo de 2013.

⁶⁴⁶ Entrevista a Julio Rogero (MRPs Escuela Abierta), realizada el 22 de enero de 2013.

de titularidad pública) por parte de los nuevos docentes que se incorporaban: “Hay centros que tienen cierta estabilidad, lo que pasa es que muchas veces la gente que se incorpora pues...no va con una idea clara sobre el proyecto que existe...”⁶⁴⁷

Paralelamente se ponía de manifiesto el problema de la insuficiente formación inicial y permanente del profesorado en materia de renovación pedagógica: “No es una formación que apasione a la gente por innovar, por buscar, por aprender, por formarse, por preguntarse, por adquirir un compromiso ético y político con la educación y sobre todo con lo público...”⁶⁴⁸

En cuanto a la administración, se expresan las dificultades de algunos centros con la misma: entorpecimiento de prácticas, escasa voluntad política en la actualidad con la renovación pedagógica, y en definitiva, sensación general de no promover procesos educativos ligados a la transformación democrática de la escuela.

“La realidad es descorazonadora... primero porque no existe una intención política, no solamente de que esto no ocurra, sino de que esto se permita... yo no me quejo, a ver... virgencita que nos dejen como están... no pido que favorezcan, digo sólo que no la persigan... Porque estos centros, estas experiencias, primero se han realizado casi siempre a espaldas de la administración. De una administración que además no ha hecho más que poner zancadillas, poner impedimentos.

Soy consciente de que todos los centros educativos que han sido públicos, han sido de alguna forma extorsionados, entorpecidos o perseguidos en tanto que sus prácticas educativas se apartaban de las orientaciones generales, y además no hay que hacer mucha diferencia entre que gobierne uno de los partidos o su alternativa, su única alternativa en el momento actual, hemos pasado por los dos y la situación con matices, desde luego... con matices interesantes en algunos casos... pero no es tan distante, no es tan grande”⁶⁴⁹.

Era común que se evidenciara el interés prácticamente exclusivo por parte de la administración en el uso de las TIC y el aprendizaje de un segundo idioma

⁶⁴⁷ *Ibíd.*

⁶⁴⁸ *Ibíd.*

⁶⁴⁹ Entrevista a Luis Pumares (profesor UCM) realizada el 21 de febrero de 2013

(inglés), sin importar cómo se desarrollan y establecen educativamente estos procesos y relegando a un segundo plano otros aspectos, igualmente importantes pero menos “modernos”. Confusión actual entre modernización y renovación pedagógica en un sentido amplio, profundo y elevado. En este sentido, son significativas las palabras del Presidente de la Fundación Ángel Llorca:

“Estamos en el tradicionalismo pedagógico de la letra con sangre entra, con la diferencia que antes lo hacíamos con cartillas y sobre una pizarra verde con la que pintábamos con una tiza y ahora lo hacemos con las pizarras digitales.” ⁶⁵⁰

Asimismo se señalaba la extensión de un modelo escolar excesivamente tradicional y competitivo. Gran valor otorgado a las editoriales y el libro de texto en detrimento de la función creativa del maestro.

En otro orden de cosas se constataba el escaso relevo generacional de los integrantes de los MRPs, poco optimismo con el futuro. Se observaba la necesidad de repensar su función en la actualidad y propagar las ideas. Sin embargo se manifestaba cierto optimismo al entender que históricamente siempre han surgido nuevas respuestas y movimientos que han buscado la democratización de la institución escolar: “Estoy convencido que en el medio plazo van a surgir muchísimos más colectivos de profesores, de padres... y una mayor sensibilidad de la sociedad hacia la educación”. ⁶⁵¹

Igualmente era recurrente que se señalara la falta de más plataformas y movimientos de redes de escuelas que realicen proyectos comunes, que sensibilicen a la opinión pública en general. Cualquier práctica de renovación pedagógica debe difundirse más.

Por último, generalmente se manifestaba preocupación a medio y corto plazo en materia de política educativa en relación a la futura implementación de la LOMCE y las escasas posibilidades que, entendían, ofrece a la renovación pedagógica de la escuela.

⁶⁵⁰ Entrevista a José Luis Gordo (Presidente Fundación Ángel Llorca), realizada el 20 de febrero de 2013.

⁶⁵¹ Entrevista a Julio Rogero (MRP Escuela Abierta), realizada en enero de 2013.

Segundo modelo de entrevista.

Realizado a expertos sobre renovación pedagógica a nivel estatal.

1. *Señale las escuelas de educación primaria que considere más significativas y emblemáticas de renovación pedagógica (públicas o privadas dentro del territorio Español) vigentes en la actualidad, haga especial referencia al contexto de la CAM.*

Algunas de las escuelas que surgieron fueron: Trabenco (CAM), Palomeras (CAM), La Navata (CAM), escuelas CEPEPC (Cataluña), El Castell de Almoines (Comunidad Valenciana), Paideia (Extremadura), O`peluro (Galicia), Amara Berri (País Vasco) y Langile Ikastola (País Vasco).

2. *En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que han influido e influyen pedagógicamente en estas escuelas que señala?*

Los pedagogos que más se repitieron fueron los siguientes: Dewey, Piaget, Freinet, Freire, Illich, Ferrer i Guardia, Montessori, Neill, Decroly y Milani. Respecto a los movimientos y experiencias que más se señalaron fueron las siguientes: La Institución Libre de enseñanza (ILE), Los MRPs (MCEP, Rosa Sensat, Acción Educativa...) y el Movimiento Internacional de la Escuela Nueva.

“Pestalozzi, Ovide Decroly, Célestin Freinet, María Montessori, Adolfo Ferrière, John Dewey, ILE (Institución Libre de Enseñanza: Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío), Jean Piaget, Henri Wallon, Francisco Ferrer y Guardia, Paulo Freire, MCE (Movimiento de Cooperación Educativa Italiano), MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, en España)”.⁶⁵²

3. *¿Cuáles son las principales características pedagógicas de estas escuelas, aquellas características renovadoras que las diferencia del modelo de escuela tradicional?*

⁶⁵² Entrevista realizada a Sebastián Gertrudix Romero de Ávila (MCEP, profesor actualmente jubilado). Recibida en junio de 2013.

Al igual que los entrevistados en este punto del primer modelo, se evidenciaban una serie de puntos que giraban alrededor de la idea del niño como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la ruptura con una idea excesivamente academicista del centro educativo. Así, estas son algunas de las características que más se repitieron: protagonismo del niño (el alumno como centro de toda la actividad escolar); globalización de la enseñanza; aplicación de metodologías activas e innovadoras; elaboración de material propio; vinculación de la escuela en el contexto; participación de toda la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) como sujetos activos en el desarrollo del proyecto educativo; alta formación y compromiso de los maestros con el proyecto pedagógico; respeto a la diversidad; búsqueda de una educación integral; y por último, preocupación por la elaboración colectiva del conocimiento y la cooperación.

“El clima organizativo, el afán por diseñar y construir un proyecto pedagógico revisado constantemente, la entrega profesional, humana y emocional del cuadro docente, el pequeño lugar que ocupan las normas y reglamentos disciplinarios, el alto funcionamiento de la función tutorial, la apertura comunitaria, una cierta ruptura de la formalidad horaria y de su esquematismo, una cierta sencillez en el funcionamiento administrativo según ‘las normas previamente establecidas’, una cierta tranquilidad en el deambular de los escolares, sin necesidad de precisar ‘filas’, su menor necesidad de ‘actividades complementarias extraescolares’,...”⁶⁵³

“Como hemos comentado, no las conocemos en profundidad, pero creemos que todas ellas consideran a cada alumno, a cada alumna el centro del proceso educativo, acogiendo y dando respuesta a la diversidad. Son escuelas activas que impulsan la participación de toda la comunidad. Se posibilitan interacciones entre el propio alumnado y entre el alumnado y los adultos. El rol del profesorado es diferente ya que el alumno o la alumna se convierte en protagonista de su proceso. Se impulsan estrategias para desarrollar la autonomía del alumnado y el trabajo cooperativo. Pesa más el desarrollo de competencias que el simple aprendizaje de contenidos. Buscan la coherencia entre la escuela que quieren ser y la práctica educativa.”⁶⁵⁴

⁶⁵³ Entrevista a Antón Costa Rico (Catedrático Universidad de Santiago). Recibida en marzo de 2014.

⁶⁵⁴ Entrevista a Elena Guerrero y Emilio Martín (Equipo asesor Red de Centros del Sistema Amara Berri). Recibida en marzo de 2013.

“Respetar y dar la palabra al niño, enseñar a pensar, convertir al niño y la niña en protagonistas de su propio aprendizaje, dar sentido a los aprendizajes, buscar el éxito de todos los alumnos y alumnas, trabajar la autonomía, el autoaprendizaje, la autocorrección, implicar afectivamente al niño y a la niña en los aprendizajes, ofrecer un currículum abierto, confiar en el alumnado y en sus potencialidades”.⁶⁵⁵

4. *¿Encuentra similitudes y/o diferencias pedagógicas entre ellas? ¿cuáles?*

En esta pregunta se dio mucha ambigüedad en las respuestas, no obstante se ponía de relieve una idea clara: estas escuelas muestran unos principios educativos muy similares, forman parte de una corriente pedagógica común, sin embargo, muestran una alta singularidad e idiosincrasia propia.

5. *¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades, futuro...*

En primer lugar, se manifestaba la insuficiente formación inicial y permanente del profesorado en materia de renovación e innovación pedagógica, el gran desconocimiento de otra forma de entender la educación por parte de los que se incorporan a este tipo de iniciativas, la ausencia de estabilidad docente en los centros, y, de la misma forma, la sensación de escasa libertad de movimiento del profesorado de los centros escolares: “el mayor inspector que tenemos ahora es el libro de texto, es el que te obliga a hacer lo que tienes que hacer”.⁶⁵⁶

Asimismo, era recurrente la constatación del difícil momento actual para cualquier cuestión relacionada con la renovación e innovación pedagógica. En consecuencia, se señalaban las dificultades de algunos centros con la Administración, el entorpecimiento de prácticas y la pobre voluntad política respecto a la renovación pedagógica (la escasa promoción de estas ideas). De igual forma se llamaba la atención sobre la rápida extensión y absorción por el imaginario social de un modelo escolar excesivamente tradicional y competitivo;

⁶⁵⁵ Entrevista a Sebastián Gertrudix Romero de Ávila (MCEP, profesor actualmente jubilado). Recibida en junio de 2013.

⁶⁵⁶ Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco) entrevista realizada el 14 de febrero de 2013.

el escaso valor otorgado a la función del maestro; y una idea clara: la renovación pedagógica depende del profesorado: “Todo esto de la renovación pedagógica depende del profesorado”, “que el profesor se sienta comprometido con lo que está haciendo”⁶⁵⁷.

Al igual que sucedía con los entrevistados en el modelo anterior, se expresaba una preocupación a medio y corto plazo en materia de política educativa por la futura implementación de la LOMCE. Tal como señala Jaume Martínez Bonafé: “Los tiempos van en contra de la tradición renovadora. Prima el mercantilismo y la individualización, frente a la cooperación y el comunitarismo escolar”.⁶⁵⁸ Sin embargo, no es menos cierto que se ponía de manifiesto cierto optimismo al entender que históricamente siempre han surgido centros que han constituido alternativas al entender la educación de otra forma.

Debido a su valor ilustrativo y esclarecedor, rescatamos las palabras de Antón Costa Rico (Catedrático de la Universidad de Santiago):

“[...] Creo que el momento actual no es bueno; es peor de lo que se ha alcanzado en momentos anteriores. Son factores de negatividad el muy duro escenario social en que vivimos, no sólo desde el punto de vista estrictamente económico, sino desde la hegemonía alcanzada entre nosotros por la ideología neo- liberal/ neo-conservadora. A ello se juntan, de una parte, la cada día mayor retirada profesional, por jubilación y otros, de un sector generacional que creyó que era posible construir márgenes de utopía, un sector que llegó a adquirir a la muerte física del franquismo una significativa densidad grupal, y, de la otra, la menor densidad que manifiestan los nuevos sectores profesionales dispuestos a recoger un cierto testigo y a seguir construyendo un camino, como el que nos propondría Antonio Machado: se hace camino al andar”.⁶⁵⁹

⁶⁵⁷ Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco), entrevista realizada 14 de febrero de 2013.

⁶⁵⁸ Entrevista a Jaume Martínez Bonafé. Recibida en febrero de 2013.

⁶⁵⁹ Entrevista a Antón Costa Rico (Catedrático Universidad de Santiago). Recibida en marzo de 2014.

Tercer modelo de entrevista.

Realizado a Directores y/o Jefes de Estudio de las escuelas seleccionadas. En los casos en los que la entrevista se realizó a otras personas, la decisión fue tomada por los propios Directores y/o Jefes de Estudio por diversas cuestiones. Principalmente debido a que se entendía que esas personas en las que se delegaba albergaban un conocimiento más amplio y/o profundo sobre los aspectos pedagógicos del centro y que, en consecuencia, podían responder a las preguntas de la entrevista con mayor solidez.

1. *¿Valora como una experiencia de renovación pedagógica esta escuela? ¿por qué?*

En general, con más o menos intensidad, todos los entrevistados suscribían que la escuela en la que trabajaban constituía una experiencia de renovación pedagógica donde se desarrollaba un consciente y esforzado proceso cotidiano de revisión metodológica y evaluación permanente.

2. *En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que influyen o han influido pedagógicamente en la escuela en la que trabaja?*

Los pedagogos que más se repitieron fueron los siguientes: Dewey, Ángel Llorca, Freinet, Freire, Steiner, Piaget, Montessori, Neill, Decroly y Milani. Respecto a los movimientos y experiencias que más se señalaron fueron las siguientes: La Institución Libre de enseñanza (ILE), los MRPs (Rosa Sensat, Acción educativa...) y el Movimiento Internacional de la Escuela Nueva.

3. *Actualmente, en relación con la renovación pedagógica ¿Cuáles son las principales características pedagógicas de su escuela?*

Algunas de las principales características expresadas fueron las siguientes: ausencia de libro de texto como material de trabajo único (amplia diversidad de materiales); gran importancia otorgada a la educación de todos los ámbitos que constituyen a la persona (intelectual, artístico, físico, cultural, emocional...); alto grado de participación de toda la comunidad educativa; amplia apertura del

centro al entorno; cuidado de las relaciones interpersonales (comunicación cercana entre padres, profesores y alumnos); trabajo por proyectos o planes de trabajo; aprendizaje significativo; protagonismo del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje; respeto a la diversidad del alumnado; elevada gestión democrática de los centros; organización del aula que facilita el trabajo cooperativo entre alumnos; responsabilidades de éstos en la dinámica del centro y/o del aula; y por último, amplia corresponsabilidad y compromiso de los docentes en el proyecto educativo.

4. ¿Qué tipo de semejanzas y diferencias educativas encuentra con otras experiencias de la CAM?

En este punto existió una notable ambigüedad en las respuestas, no siendo respondida en muchas ocasiones. Por tanto, no se muestra la información de este punto al no haber sido desarrollado con suficiente profundidad por los entrevistados y, en consecuencia, no mostrar información representativa.

5. En el contexto de la CAM ¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades...

En este punto se expresaba que, generalmente, hay una gran inquietud y entusiasmo en muchos de los nuevos docentes que llegan a los centros. Así, una buena parte de los nuevos profesores que llegan a estas escuelas lo hacen con muchos conocimientos pedagógicos y ven en estos colegios la posibilidad de ponerlos en práctica

“Entiendo que hay una mayoría de personas que quieren trabajar de una manera más coherente, renovadora... pero a veces, las instituciones, los centros, crean unas estructuras que lo impiden, entonces, pues la gente que tiene ganas llega a muchos lugares y se desencantan y tiran la toalla y muy pocos podemos o hemos podido crear equipos de trabajo”⁶⁶⁰.

Pese a lo anterior, se llama la atención sobre la escasa formación en materia de renovación e innovación pedagógica de los nuevos docentes. No obstante,

⁶⁶⁰ Entrevista a Ana Recover (Profesora CEIP Palomeras Bajas), realizada el 8 de abril de 2013.

se manifestaba que esto se suple en muchos casos con autoformación que se ofrece desde los mismos centros.

Igualmente se señalaba la falta de formación continua de los docentes en activo, la percepción de la escasa libertad en el ámbito didáctico con la que se cuenta, la reducida voluntad política para impulsar la renovación pedagógica de los centros, la falta de valoración social del docente, y por último, la escasa influencia de los MRPs (en comparación con el pasado) en la formación de los maestros. Respecto a esto último, expresada de formas muy diferentes, una idea parecía evidenciarse: las estructuras de los MRPs clásicos deben re-formularse de acuerdo a la actualidad.

En cuanto a los equipos docentes, una gran cantidad de entrevistados, pertenecientes a centros públicos, mostraba cierta intranquilidad con la estabilidad de sus equipos:

“Me preocupa más la estabilidad de los equipos, o sea, el baile de maestros que no te permite tener un ciclo un par de años seguidos fuerte y cohesionado que pueda trabajar, investigar, avanzar... y hacer un trabajo serio, yo creo que es la mayor dificultad”⁶⁶¹.

Asimismo era común que se expresase su preocupación con la LOMCE. Entendían que se pueden generar unas condiciones que facilitan la construcción de una escuela promotora de competitividad e individualismo. En definitiva, una “academia” preparatoria de exámenes y pruebas de tipo memorístico -no permitiendo un trabajo creativo del maestro- que crea más dificultades a la posible renovación pedagógica. Es decir, era recurrente su crítica del tipo de escuela por el que se está apostando desde la administración y el imaginario social hegemónico: un modelo de escuela excesivamente memorístico, competitivo, clasificatorio e individualista.

Por último, hay que señalar otra de las ideas expresadas con relativa insistencia: pese a que existe un gran número de iniciativas que están implementando un proceso importante de renovación pedagógica y revisión

⁶⁶¹ Entrevista a Alfredo Fernández (Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández), realizada el 11 de febrero de 2013.

metodológica -constituyendo alternativas en la actualidad-, se han generado una especie de “islas” pedagógicas, es decir, falta visibilizarlas más.

6. *¿Cuál es la situación actual de la escuela en la que trabaja? (tipo de dificultades que encuentra la realización de su proyecto educativo, futuro...)*

Respecto a la administración, salvo en algunos centros donde sí se han presentado considerables e importantes problemas en el pasado que se mantienen en el presente de formas muy variadas, los entrevistados manifestaban que actualmente no experimentan grandes o insalvables problemas con la administración, sí dificultades considerables en muchos casos.

Era común que expresaran su conciencia de estar más “vigilados” que otros centros por parte de la administración, generando que se redoblaran los esfuerzos dirigidos a la justificación pedagógica de la metodología implementada en cada centro a la inspección educativa.

Respecto a los docentes, se afirmaba que el compromiso con los proyectos educativos por parte de éstos, en muchas ocasiones no es generalizado, no todos comparten las mismas inquietudes pedagógicas. Asimismo se manifestaba la preocupación de algunos centros sobre la continuidad del proyecto educativo por falta de relevo generacional y la escasa formación en materia de renovación e innovación pedagógica de los maestros nuevos.

Finalmente, en muchas de las escuelas públicas era recurrente el descontento en relación a la escasez de recursos, materiales o falta de mantenimiento de los mismos (becas, ordenadores defectuosos, etc.), y la demanda de mayor número de profesores para atender correctamente la diversidad de alumnado.

5.3. Observaciones.

A continuación se pasa a detallar la información más relevante y significativa que se pone de relieve tras las anotaciones realizadas en las observaciones. En este sentido, se presentan cuatro cuadros esquemáticos donde se muestra gráficamente un resumen simplificado que agrupa la información recogida. En consecuencia, estos cuadros recogen la información vertida sobre los cuatro nudos semánticos que guardan coherencia directa con los objetivos y preguntas de investigación, permitiendo, en definitiva, ordenar de forma lógica la información más reveladora, valiosa y representativa. Son los siguientes: didáctica, rol docente, rol discente y función del centro escolar.

Al igual que se señalaba en los puntos anteriores, la información que se muestra no se refiere a cuestiones observadas en la totalidad de los centros objeto de estudio, únicamente pone de relieve información altamente recurrente en la mayoría, no común en la totalidad:

Didáctica.

Uso generalizado del trabajo por proyectos.

Procesos de reflexión-acción sobre la realidad.

Alto grado de participación y responsabilización de los alumnos en la dinámica del aula.

Uso alternativo del libro de texto junto a otros materiales: biblioteca de aula, cuadernos de trabajo... no exclusividad del libro de texto.

Estudio sobre problemas con sentido y utilidad para los alumnos. Se parte de intereses y dudas previas. Aprendizaje significativo.

Investigación del ambiente cercano

Amplio protagonismo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Responsabilidad del alumno en tareas ligadas a la cotidianidad del centro (material...)

Uso simultaneo del trabajo individual y grupal.

Aprendizaje activo y participativo, el alumno aporta soluciones a los problemas planteados.

Participación de padres y madres en la dinámica de los centros.

Escaso uso de la “clase magistral” por parte del docente.

Uso de la asamblea de aula.

Estímulo de la lectura (prensa, biblioteca...) y la realización de actividades artísticas y/o creativas.

Evaluación continua, didáctica y cercana con alumnado y padres.

**Rol
Docente.**

Relación fluida y positiva con padres.

Facilitador de conocimientos.

Uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Receptivo a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa.

Preocupado en ofrecer una educación integral del alumno: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico, actitud crítica...

Elevado grado de auto-crítica, búsqueda constante de estrategias y materiales diversos e innovadores.

Fomento de la responsabilidad en los alumnos.

Cuidado de la relaciones interpersonales y la consecución de un "clima" acogedor en el aula y el centro.

Rol Discente. Amplio protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Participación activa en el aula.

Responsabilidad en diferentes tareas ligadas a la dinámica del centro y del aula.

Estimulado intelectualmente, motivado a aprender, emprender proyectos, investigar y crear.

Fomento de una educación integral con efecto en una amplia gama de ámbitos: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico....

Motivado a aplicar todos los conocimientos adquiridos en orden a resolver de forma autónoma y creativa diferentes problemas.

**Centro
escolar.**

Escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje.
Elevado grado de gestión democrática e intención
democratizadora en sus estructuras internas y externas.

Escuela como institución activa, abierta, integradora y flexible en
su relación con el medio.

Preocupada por el contexto natural, cultural y social.

Elevado grado de participación interna y externa (alumnado,
profesorado, padres) en la asunción de cargos, funciones y
responsabilidades ligadas a la cotidianidad de los centros.

Preocupación por construir un ambiente agradable y acogedor
con toda la comunidad educativa (profesores, alumnos,
padres...).

Receptivo a la colaboración y participación con padres.

Flexible a la adaptación curricular, considerando la diversidad en
el centro como un elemento enriquecedor.

Sólida justificación pedagógica de su proyecto educativo

Preocupación por facilitar formación permanente al equipo
docente.

6. RECAPITULACIÓN.

“El futuro de la Renovación pedagógica en la escuela, ayer, hoy y mañana, pasa por hacer del trabajo un espacio más de vida”⁶⁶²

A continuación, recopilamos la información más significativa y relevante sobre nuestros objetivos de investigación:

1. Principales retos y problemas socio-educativos del Siglo XXI.

- Nuevo re-ordenamiento del mundo. La globalización de todos los ámbitos que constituyen la actualidad generan nuevas sociedades y, por tanto, nuevas realidades. Algunas de las características principales serían las siguientes: aumento de las migraciones, crisis económica, revolución de las comunicaciones, desaparición de barreras comerciales, desregulación laboral, crisis económica, inestabilidad socio-política, diversidad/homogeneidad cultural y destrucción del medio ambiente.
- Intensos procesos globalizadores. El Estado pierde competencias. No controla los flujos de intercambio de dinero, información y/o mercancías. Cesión de protagonismo a las esferas económicas. Economía cada vez más desconectada y ajena de las diferentes problemáticas sociales.
- Sociedades post-industriales. Reestructuración del sistema económico capitalista (transformación de las relaciones entre producción, sociedad y espacio), mayor complejidad social, nuevas formas de dominación social y modificación de las matrices básicas de la modernidad: crisis de las instituciones sociales, aceptación del riesgo, discurso único, flexibilización laboral, depauperación de las condiciones de vida de las clases subordinadas, individualización, mayor dominación de estructuras económicas, pérdida de derechos sociales...

⁶⁶² Ponencia impartida por M^a Ángeles Llorente Cortés en el Escorial (Comunidad de Madrid), en el Encuentro Anual de los Movimientos de Renovación Pedagógica, año 2005, ponencia titulada: “El futuro de la Renovación Pedagógica en la escuela y de los MRPS desde la perspectiva de una educación comprometida”.

- Sociedades en proceso de individualización con repercusión plena en la construcción del ciudadano. Desvinculación de los patrones sociales propios de las sociedades industriales pasadas. Mundialización e individualización, por tanto, en continua contradicción. Revolución tecnológica de enormes proporciones donde la información, entendida como mercancía, ha adquirido una importancia decisiva y determinante (revolución tecnológica).
- Transformación de las relaciones del trabajo. En la actualidad el trabajador se enfrenta, no a una rutina estable o a unas normas predecibles de vínculo con una determinada empresa, sino a un mercado laboral flexible, dinámico, transitorio, continuamente re-ajutable y bajo permanentes proyectos de corto plazo que erosionan su sentido de comunidad, vínculo y compromiso, propio de periodos históricos anteriores.
- Nuevos requerimientos a la escuela. Además de las demandas tradicionales procedentes de la transmisión, producción y gestión del conocimiento, se le plantean nuevas necesidades educativas. Éstas vienen generadas tanto por los nuevos escenarios y procesos socio-políticos como por la diversidad intrínseca a nuestras sociedades. Aumento de las desigualdades sociales y la reducción de oportunidades. Proceso continuo de polarización social.
- Nuevo escenario económico (sociedad de consumo). Ruptura con los principios de seguridad social colectiva y solidaria para sustituirla por principios de atomización e individualismo. Descrédito de lo público y rechazo del interés y los bienes comunes.
- Cuatro aprendizajes fundamentales como pilares esenciales del conocimiento en el transcurso de la vida de una persona⁶⁶³: aprender a conocer, adquisición de los instrumentos de comprensión, aprendizaje de

⁶⁶³ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. UNESCO, *op. cit.*, 1996.

comprensión del mundo; aprender a hacer, aprendizaje de puesta en práctica de conocimientos; aprender a vivir juntos, aprendizaje en la participación, la cooperación y la resolución de conflictos pacífica y no violenta; y por último, aprender a ser, desarrollo global de la persona.

- Nuevos desafíos a la educación: la formación de docentes; renovación de la práctica didáctica; nuevas responsabilidades y problemas que deben afrontar los centros; necesidad de un uso razonado, equilibrado y creativo de las nuevas tecnologías; búsqueda de una escuela para todos y una educación personalizada y de calidad; eficacia en la administración de la educación.
- Siete saberes esenciales para la educación del futuro: estudio profundo y holístico del conocimiento humano; capacidad para aprehender los objetos dentro de su conjunto, contexto y complejidad; enseñar la condición humana como ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico; enseñar la identidad terrenal, el carácter planetario del género humano y su realidad; afrontar las incertidumbres, saber esperar lo inesperado; enseñar la comprensión mutua entre los seres humanos; y por último, la ética del género humano, condición humana consistente en ser a la vez individuo, sociedad y especie.⁶⁶⁴

2. Autores, movimientos y experiencias históricas más relevantes en la configuración de la renovación pedagógica española, y más concretamente en la CAM.

Pedagogos: Dewey, Ángel Llorca, Pestalozzi, Freinet, Freire, Steiner, Piaget, Illich, Ferrer i Guardia, Montessori, Giner de los Ríos, Neill, Decroly y Milani.

Movimientos y experiencias: Institución Libre de Enseñanza (ILE); diferentes Movimientos de Renovación Pedagógica (Rosa Sensat, Acción Educativa, MCEP...); las ideas y experiencias progresistas en educación que se impulsaron

⁶⁶⁴ Morin, *op. cit.*, 2001.

durante la II República Española; y por último, el Movimiento Internacional de la Escuela Nueva.

Sin embargo, hay que destacar que pese a la clara influencia de muchas de estas experiencias y pedagogos, una amplia cantidad de entrevistados manifestaban el sentido abierto, pragmático, amplio y ecléctico de este aspecto.

3. Análisis de la evolución histórica de la renovación pedagógica en España (finales del Siglo XIX y transcurso del Siglo XX) a través de las escuelas más emblemáticas.

Desde finales del Siglo XIX y comienzo del XX hasta la Dictadura Franquista, se observa el surgimiento de un amplio número de escuelas de distinta índole, fuertemente influenciadas por el ideario pedagógico de la Escuela Nueva que progresivamente fue introduciéndose en España.

Tras la Guerra Civil y la posterior implantación del régimen franquista, se clausuran muchas de las iniciativas más representativas de renovación pedagógica que se habían creado (principalmente durante la II República), dando comienzo a un largo periodo de retroceso e involución. Sin embargo, a pesar del adverso marco pedagógico generado durante el régimen a cualquier iniciativa contraria a los ideales educativos que sostenía el mismo, surgen una serie de escuelas, principalmente desarrolladas a través de la iniciativa privada y mayoritariamente localizadas en Cataluña y Madrid, que constituyen una alternativa de renovación pedagógica en la época.

Posteriormente, con la llegada de la democracia (ya en un marco político de descentralización autonómica) siguen surgiendo un variado número de centros escolares públicos y privados por toda la geografía española, bajo un ideal común de renovación de las prácticas escolares.

Por tanto, considerando las diferentes realidades históricas y geográficas donde se generaban las iniciativas y bajo las diferentes influencias que las motivaba, desde finales del Siglo XIX hasta 1980, se pone de manifiesto la no

interrupción en el surgimiento de una amplia y heterogénea cantidad de centros escolares que han experimentado e impulsado procesos de renovación pedagógica en España. Una historia que, pese a mantenerse constante en el tiempo, transcurre a través de etapas de considerable apogeo, como la experimentada durante la II República y a partir de los años 70, y mayor decadencia, como la padecida durante la Dictadura franquista.

4. Principales centros escolares de educación primaria (de la CAM) en funcionamiento en la actualidad.

Según los expertos consultados, la selección final delimita los siguientes once centros: Ágora, Carlos Cano, Estudio, Lourdes, Mariana Pineda, Micael, Miguel Hernández, Navata, Palomeras, Príncipe de Asturias, y por último, Trabenco.

5. Metodología e ideario pedagógico de los centros.

a) Didáctica:

Tras el estudio de la metodología didáctica empleada se ponen de manifiesto una serie de puntos que caracterizan de forma genérica a los centros, son los siguientes: uso bastante generalizado del trabajo por proyectos o variantes similares; procesos de reflexión-acción sobre la realidad; participación y responsabilización de los alumnos en la dinámica del aula y de padres y madres en la dinámica de los centros; no exclusividad del libro de texto como herramienta didáctica; estudio sobre problemas con sentido y utilidad para los alumnos, se parte de intereses y dudas previas; investigación del ambiente cercano; amplio protagonismo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, responsabilidad de éste en tareas ligadas a la cotidianidad del centro (responsable de material...); escaso uso de la “clase magistral” por parte de los docentes; el aula como contexto físico no alberga la totalidad de actividades escolares; sinergia simultánea entre trabajo individual y grupal; aprendizaje activo y participativo, implementación de la asamblea de aula; estímulo de la

lectura (prensa, biblioteca...) y la realización de actividades artísticas y/o creativas; y por último, utilización de la evaluación continua, didáctica y cercana con alumnado y padres.

b) Rol Docente:

En cuanto a las características pedagógicas que definen el rol y desempeño del docente, las más representativas son las siguientes: relación fluida y positiva con padres; facilitador de conocimientos; uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje; receptivo a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa; preocupado en ofrecer una educación integral del alumno: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico, actitud crítica...; elevado grado de auto-crítica, búsqueda constante de estrategias y materiales diversos e innovadores; fomento de la responsabilidad en los alumnos; y por último, cuidado de la relaciones interpersonales y la consecución de un "clima" acogedor en el aula y el centro.

c) Rol discente:

Con respecto al tipo de discente que se promueve en estos centros, éstas son algunas de las características principales: amplio protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, participación activa en el aula; responsabilidad en diferentes tareas ligadas a la dinámica del centro y del aula., corresponsabilidad en las tareas colectivas; estimulado intelectualmente, motivado a aprender, emprender proyectos, investigar, crear y aportar soluciones a los problemas planteados...; ser único, diferenciado, sujeto de derechos y obligaciones; inmerso en el contexto natural, social y cultural, con posibilidad de actuar sobre él; sujeto en el que se pretende desarrollar sus capacidades no sólo intelectuales, sino afectivas, expresivas, artísticas, físicas...; y por último, sujeto de afectos⁶⁶⁵, especial importancia a la autoestima, la participación y el desarrollo positivo y equilibrado.

⁶⁶⁵ "Sólo aprendemos de aquellas personas por las que sentimos afecto, o todavía más, sólo aprendemos de aquellas personas que nos hicieron saber que sentían afecto por nosotros". Entrevista a Luis Pumares (profesor UCM), realizada el 21 de febrero de 2013.

d) Centro Escolar:

Por último, se pasa a enumerar las características generales que definen la identidad pedagógica de los centros: escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje; elevado grado de gestión democrática e intención democratizadora en sus estructuras internas y externas, participación en la asunción de cargos, funciones y responsabilidades ligadas a la cotidianidad (alumnado, profesorado, padres); institución activa, abierta, integradora y flexible en su relación con el medio; preocupada por el contexto natural, cultural y social donde se encuentra el centro; elección y asignación de grupos (clases) no realizada en base a la antigüedad del profesorado sino en base a criterios estrictamente educativos; preocupación por construir un ambiente agradable y acogedor con toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres...); flexible a la adaptación curricular, considerando la diversidad en el centro como un elemento enriquecedor; sólida justificación pedagógica de su proyecto educativo; y por último, preocupación por facilitar formación permanente a su cuerpo docente.

ILUSTRACIÓN 30. SÍNTESIS GRÁFICA, CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS.⁶⁶⁶

Didáctica	Rol Docente	Rol docente	Centro escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Participación y responsabilización de los alumnos en la dinámica del aula. • Trabajo por proyectos. • Procesos de reflexión-acción sobre la realidad. Aprendizaje significativo. • Colaboración entre alumnos. • Aprendizaje activo y participativo. El alumno aporta soluciones a los problemas expuestos. • Participación, asamblea, escaso uso de la clase magistral... 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación cercana, fluida y positiva con padres y alumnos. • Agente de cambio. • Alta revisión y evaluación metodológica constante. • Preocupado en proporcionar una educación integral al alumno: afectividad, razonamiento lógico, sensibilidad artística, desarrollo físico, actitud, crítica... 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonista de su proceso de aprendizaje. • Responsabilidad personal sobre sus tareas y corresponsabilidad en las tareas colectivas. • Sujeto de afectos, especial importancia a la autoestima, la participación y el desarrollo positivo y equilibrado. • Capacidad para aplicar todos los conocimientos adquiridos en orden a resolver de forma autónoma y creativa diferentes problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje. • Elevado grado de gestión democrática. • Activa, abierta, integradora y preocupada por el contexto. • Participación interna y externa (alumnado, profesorado, padres, agentes sociales...) en la asunción de cargos, funciones y responsabilidades ligadas a la cotidianidad de los centros. • Permeable a la adaptación curricular.

6. Principales dificultades en la realización de su proyecto educativo:

- Inquietud en algunos centros públicos con la estabilidad del equipo docente y la posible continuidad del proyecto educativo por falta de relevo generacional.

“Me preocupa más la estabilidad de los equipos, o sea, el baile de maestros que no te permite tener un ciclo un par de años seguidos fuerte y cohesionado que pueda trabajar, investigar, avanzar... y hacer un trabajo serio, yo creo que es la mayor dificultad”⁶⁶⁷.

“Cuesta sobre todo estabilizar los equipos, y también cuesta mantener una dinámica constante, la gente también se cansa, pasa sus crisis, sus etapas...”⁶⁶⁸.

⁶⁶⁶ Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

⁶⁶⁷ Entrevista a Alfredo Fernández (Jefe Estudios CEIP Miguel Hernández), realizada el 11 de febrero de 2013.

⁶⁶⁸ Entrevista a Julio Rogero (MRPs Escuela Abierta), realizada el 22 de enero de 2013.

- Dificultades en muchos centros públicos con la Administración. Entorpecimiento de prácticas, escasa voluntad política con la renovación pedagógica, no se promueven estas ideas.

“No hay ningún aliento institucional a la renovación, otra cosa distinta es que las autoridades educativas madrileñas consideren renovación otras cosas -que nosotros no consideramos renovación-, pero creo que hay muy poco espacio para la renovación metodológica, para la renovación organizativa.”⁶⁶⁹

“Falta apoyo de la administración”.⁶⁷⁰

“La postura que tiene la administración lo único que favorece es las academias... que nos convirtamos en una especie de academias de contenidos mínimos para superar las pruebas CDI”.⁶⁷¹

- Representaciones sociales negativas respecto a las innovaciones efectuadas desde los centros públicos.

“Es una situación muy peculiar y ciertamente contradictoria. Cuando las innovaciones se realizan en colegios privados o concertados (incluso en los religiosos) se consideran avances, mejoras y, normalmente, son aceptados por los padres y la comunidad educativa. Se trata de colegios que podríamos denominar “progres”. Además, en los colegios privados y concertados es donde suele ofrecerse una oferta bastante global; es decir, que la opción pedagógica o metodológica forma parte del ideario del centro. Esta situación suele ser bastante valorada por los padres.

Por ejemplo: Yo escuché unas declaraciones del director del colegio “Los Rosales” de Madrid, que es bastante exclusivo, y su explicación de cómo trabajaban, estaba bastante en la línea de lo que consideramos “escuela activa”. En cambio, cuando se trata de centros públicos, las innovaciones no suelen valorarse, de entrada, como algo positivo y hay que convencer a los padres de la bondad y la conveniencia de las mismas. A esto se añade que es muy difícil ofrecer una línea pedagógica aceptada por todo el profesorado, lo cual dificulta la aceptación por parte de los padres.

Las innovaciones y avances pedagógicos, al menos en lo referente a la pedagogía Freinet, se suelen vincular a las mejoras de las condiciones de aprendizaje de los alumnos pertenecientes a las clases bajas, sin embargo, las experiencias más sólidas,

⁶⁶⁹ Entrevista a Víctor Manuel Rodríguez ((Director Área Educativa FUHEM), realizada el 12 de junio de 2013.

⁶⁷⁰ Entrevista a Marisa Víctor Crespo (Profesora Trabenco), realizada el 4 de abril de 2013.

⁶⁷¹ J. Manuel Martí (Director CEIP Mariana Pineda), entrevista realizada el 13 de noviembre de 2012.

a nivel de centro, se han producido en colegios privados y concertados (cuyo alumnado no procede, normalmente, de las clases más modestas). Las experiencias en centros públicos no suelen durar mucho tiempo, por el problema del sistema de provisión de plazas. Hay, no obstante, muchas experiencias parciales e individuales, que son muy válidas, pero que no suelen dejar poso en los centros (sí, en los alumnos y alumnas) porque afectan a pocos niveles o porque son cortas en el tiempo.”⁶⁷²

- Salvo algunos casos, en la actualidad, no se presentan grandes o insalvables problemas con la administración, sí dificultades importantes – pese a que en algunos de ellos sí se han presentado considerables e importantes obstáculos en el pasado-. Conciencia de estar más “vigilados” que otros centros por parte de la administración.
- En muchas de las escuelas públicas es recurrente el descontento por la escasez actual de recursos y medios materiales (becas, ordenadores defectuosos, etc.) y el insuficiente número de profesores para atender correctamente la diversidad de alumnado
- Interés prácticamente exclusivo por parte de la Administración en el uso de las TIC y el aprendizaje de un segundo idioma (inglés), sin importar otros aspectos educativos. Confusión actual entre modernización y renovación pedagógica en un sentido elevado.

“La gente confunde y a la sociedad se le está vendiendo que tenemos centros muy modernos, experiencias pedagógicas muy avanzadas... y en realidad estamos en el tradicionalismo pedagógico de la letra con sangre entra, con la diferencia que antes lo hacíamos con cartillas y sobre una pizarra verde con la que pintábamos con una tiza y ahora lo hacemos con las pizarras digitales, pero seguimos haciendo lo mismo, y estamos confundiendo intencionadamente a la sociedad.” ⁶⁷³

- Preocupación con la definitiva implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que, según se entiende, profundiza en valores negativos (competitividad, individualismo...), transforma la escuela en una “academia” preparatoria de exámenes y pruebas de tipo memorístico -no permitiendo un trabajo creativo del

⁶⁷² Sebastián Gertrudix Romero de Ávila, entrevista recibida en junio de 2013.

⁶⁷³ Entrevista a José Luis Gordo (Presidente Fundación Ángel Llorca), realizada el 20 de febrero de 2013.

maestro-, y en definitiva, genera dificultades a la renovación pedagógica. Implementación de un modelo de escuela excesivamente memorística, competitiva, clasificatoria e individualista. Las decisiones políticas no priorizan la renovación pedagógica de las escuelas. Falta de valoración social del docente.

“En muchos centros educativos se está trabajando bien pero la educación y la función del maestro/a, profesor/a está infravalorada. Las condiciones laborales tampoco facilitan el trabajo del día a día. Los centros escolares se han convertido en centros asistenciales porque hay muchas familias que están pasando por dificultades económicas.”⁶⁷⁴

- Extensión de un modelo escolar preponderantemente tradicional y competitivo. Excesivo valor otorgado a las editoriales y el libro de texto en detrimento de la función creativa del maestro. Sensación de escasa libertad de movimiento del profesorado de los centros escolares.

“El mayor inspector que tenemos ahora es el libro de texto, es el que te obliga a hacer lo que tienes que hacer.”⁶⁷⁵

“Los tiempos van en contra de la tradición renovadora. Prima el mercantilismo y la individualización, frente a la cooperación y el comunitarismo escolar”.⁶⁷⁶

- Insuficiente formación inicial y permanente del profesorado en materia de renovación e innovación pedagógica.

“No es una formación que apasione a la gente por innovar, por buscar, por aprender, por formarse, por preguntarse, por adquirir un compromiso ético y político con la educación y sobre todo con lo público...”⁶⁷⁷

“Habría que renovar sensiblemente el tipo de profesorado que tenemos en los centros de formación del profesorado, es decir, las Escuelas de Magisterio, las Facultades de Educación. Es decir, no puede ser que un profesor en clase de la Universidad esté

⁶⁷⁴ Entrevista a Olga Roig, (Profesora Educación Secundaria, amplio conocimiento de la renovación pedagógica en Cataluña). Entrevista recibida en marzo de 2013.

⁶⁷⁵ Entrevista a Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco), realizada 14 de febrero de 2013.

⁶⁷⁶ Entrevista a Jaume Martínez Bonafé. Recibida en febrero de 2013.

⁶⁷⁷ Entrevista a Julio Rogero (MRPs Escuela Abierta), realizada el 22 de enero de 2013.

diciendo que hay que ser innovadores y estar dictando apuntes. Habría que ver qué ocurre ahí, es decir, que tipo de profesional estamos formando.”⁶⁷⁸

- Escaso relevo generacional de los integrantes de los MRPs, poco optimismo con el futuro. Necesidad de repensar su función en la actualidad, propagar las ideas y tejer redes. No obstante, cierto optimismo al entender que históricamente siempre han surgido nuevas respuestas y movimientos que renovaban los anteriores.

“Las esperanzas que yo puedo vislumbrar están a día de hoy en la apertura y expansión de colectivos como Acción Educativa, Escuela Abierta, etc. Pero sobre todo en la nueva ola de iniciativas que tienen cierta inspiración en el movimiento 15-M y utilizan como soporte fundamental las redes sociales de Internet. Asigno valor a estas iniciativas no tanto por su valor investigador y creador, sino más bien por función de correa de transmisión entre la universidad, los colectivos profesionales, las familias y los colectivos ciudadanos. Firgoa, Ciudadanos por la Escuela Pública, MSEPA, Soy Pública, El Adarve, Cuaderno de Campo y multitud de blogueros, twiteros, etc son iniciativas que encienden el debate crítico sobre educación. Sin análisis crítico de la realidad educativa no cabe la renovación pedagógica”⁶⁷⁹

“Un paso más es el desarrollo de esos proyectos en red. Trabajar en red supone unir la labor de investigación de todos los centros que compartimos un marco común, rentabilizando procesos individuales en el trabajo en equipo. Permite además el desarrollo de un modelo propio de práctica educativa y estructuras organizativas que potencian la formación permanente del profesorado y generan unos estilos culturales comunes.”⁶⁸⁰

- Necesidad de más plataformas, movimientos y redes de escuelas que realicen proyectos comunes, que sensibilicen a la opinión pública en general. Cualquier práctica de renovación pedagógica debe difundirse más. Pese a la existencia de un gran número de iniciativas que están implementando un proceso importante de renovación pedagógica y revisión metodológica -constituyendo alternativas en la actualidad-,

⁶⁷⁸ Entrevista a Rafael Feito, realizada el 24 de enero de 2013.

⁶⁷⁹ Entrevista José Miguel Martín Fernández, Integrante del colectivo "Aula en la Calle". Entrevista recibida en febrero 2013.

⁶⁸⁰ Entrevista a Elena Guerrero / Emilio Martín Cargo/puesto: Equipo asesor Red de centros del Sistema Amara Berri. Recibida en marzo de 2013.

conciencia de que se han generado una especie de “islas” pedagógicas. Necesidad de una visibilización social mayor.

- Conciencia general de la importancia fundamental del profesor en la transformación o no de la escuela: “Todo esto de la renovación pedagógica depende del profesorado.”⁶⁸¹
- Generalmente se constata una gran inquietud y entusiasmo en muchos de los nuevos docentes. Así, una buena parte de los profesores que llegan a estos centros lo hacen con muchos conocimientos pedagógicos, viendo en estos colegios la posibilidad de ponerlos en práctica. Sin embargo, en otros la situación es completamente diferente, entorpeciendo cualquier posible innovación que resulte diferente al modelo establecido en el centro.

“Entiendo que hay una mayoría de personas que quieren trabajar de una manera más coherente, renovadora... pero a veces, las instituciones, los centros, crean unas estructuras que lo impiden, entonces, pues la gente que tiene ganas llega a muchos lugares y se desencantan y tiran la toalla y muy pocos podemos o hemos podido crear equipos de trabajo”. “O sea, en la teoría defendemos y luego no lo encontramos en la realidad”⁶⁸².

- Pese a lo anterior, se pone de manifiesto una escasa formación en materia de renovación e innovación pedagógica en los nuevos docentes. Esto se suple, en muchos casos, con autoformación que se ofrece en los mismos centros.
- El compromiso con los proyectos educativos por parte de los docentes de las escuelas públicas, en ocasiones no es generalizado, no todos comparten las mismas inquietudes pedagógicas. Cierta desconocimiento de otra forma de entender la educación por parte de los que se incorporan a este tipo de escuelas.

⁶⁸¹ “Que el profesor se sienta comprometido con lo que está haciendo”. Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco) entrevista realizada 14 de febrero de 2013.

⁶⁸² Entrevista a Ana Recover (Profesora CEIP Palomeras Bajas), realizada el 8 de abril de 2013

- Por último, existe de forma generalizada una elevada conciencia de la existencia de un amplio número de docentes que, a título particular, promueven notables y encomiables prácticas de renovación pedagógica pese al contexto docente “poco permeable” que les rodea, así como otros centros escolares menos conocidos que están impulsando importantes procesos de renovación pedagógica.

“No sólo hay renovación pedagógica en estas escuelas que son buques insignias, también hay renovación pedagógica a pequeña escala en proyectos concretos, de centros concretos que trabajan determinadas áreas desde un punto de vista más renovador.”⁶⁸³

“Pues en la mayor parte de los colegios no hay un proyecto educativo renovador común. Si hay personas o grupitos de personas aisladas en muchos centros que hacen renovación pedagógica, pero los centros que tienen proyectos comunes son una minoría. En numerosos centros de la CAM está habiendo una fuerte regresión hacia una pedagogía tradicional y conservadora...”⁶⁸⁴

7. Grado de coherencia pedagógica existente entre la cotidianidad educativa del centro, el discurso pedagógico mantenido por los principales responsables pedagógicos y el discurso formal plasmado en los proyectos educativos institucionales de los centros.

Una vez realizadas todas las observaciones, las entrevistas con los responsables pedagógicos de los centros escolares, la revisión de los proyectos educativos surgidos en su seno, y al mismo tiempo, siendo conscientes de la particular idiosincrasia de cada uno de los centros, de la singularidad que manifiestan cada uno de los proyectos educativos y de las diferencias en las personas entrevistadas, se pone de manifiesto la alta coherencia existente entre la cotidianidad educativa observada en los centros (en los cuatro puntos anteriormente trabajados: didáctica, rol docente, rol discente y centro escolar), el

⁶⁸³ Entrevista a Francisco García (Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO, FECCOO), realizada el 12 de noviembre de 2012.

⁶⁸⁴ Entrevista a Rocío Redondo Sánchez (Representante del MRP Sierra Norte en la Federación de MRPs de Madrid), recibida en enero de 2013.

discurso pedagógico mantenido por los principales responsables pedagógicos y el discurso formal reflejado en los proyectos educativos. En consecuencia, a pesar de las lógicas diferencias de grado e intensidad, en todos los centros se observa una cotidianidad educativa regida bajo una serie de orientaciones pedagógicas generales que son compartidas y expresadas por los responsables pedagógicos y plasmados en los proyectos educativos institucionales.

La aplicación práctica es más o menos desigual en algunos centros -incluso la forma de expresarlo por los propios Directores y Jefes de Estudio-, sin embargo, todos tratan de promover las mismas orientaciones pedagógicas. Así, cuestiones como el fomento de la participación y la responsabilización; la preocupación por generar procesos de aprendizaje significativo; el vínculo del centro con el medio; la implementación de una pedagogía activa en sus aulas; la promoción de una educación amplia e integral a sus alumnos (no sólo intelectual); la consecución de un clima acogedor, democrático y estimulante para el aprendizaje; la revisión metodológica constante por parte de los docentes o el uso – también por parte de los docentes- de todo tipo de estrategias y materiales para la enseñanza y el aprendizaje... son cuestiones fácilmente apreciables en las observaciones (trabajadas por cada centro de diferente forma), abiertamente manifestadas por los responsables pedagógicos (Directores y Jefes de estudio) y mayoritariamente plasmadas en el discurso formal expresado en los proyectos pedagógicos institucionales.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

“Esto no crece, siguen siendo los mismos centros de hace 10 años y la pregunta es por qué no hay más, es decir qué está sucediendo para que esto, que son experiencias envidiables, no digo ya que no se generalicen que sería lo deseable, sino que por lo menos no se extiendan a más centros, quizás desde la Universidad estamos fallando estrepitosamente en la formación del nuevo profesorado.”⁶⁸⁵

Considerando las diferentes realidades históricas y geográficas donde se generaban y bajo las diferentes influencias que las motivaba, desde finales del Siglo XIX y hasta nuestros días, han ido surgiendo una amplia y heterogénea cantidad de centros escolares que han experimentado e impulsado procesos de renovación pedagógica en España. Desde sensibilidades, posiciones e inquietudes socio-pedagógicas diferentes, a lo largo de la historia siempre han existido modelos y experiencias de escuela que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación⁶⁸⁶. Propuestas escolares alternativas que han roto con la lógica pedagógica establecida, pensando la relación educativa de manera radicalmente distinta⁶⁸⁷ y construyendo, en definitiva, una escuela con un ideario social y educativo basado en una re-invenición y re-construcción curricular integral.

El prolífico camino de renovación pedagógica que llega hasta nuestros días, se ha construido a través de las aportaciones de diversos pensadores que han ido re-configurando y re-significando, a lo largo del tiempo, el sentido y la finalidad de la educación y de la escuela⁶⁸⁸. En este sentido, algunas de las ideas más relevantes las encontramos en el legado pedagógico del movimiento de la Escuela Nueva que autores como Freinet, Dewey, Fröbel, Montessori o Decroly difundieron; en las propuestas de la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia; en las críticas a la institución escolar que se encuentran en las teorías de la

⁶⁸⁵ Entrevista a Rafael Feito, realizada el 24 de enero de 2013.

⁶⁸⁶ Mateu, *op. cit.*, 2011.

⁶⁸⁷ Beresaluze, *op. cit.*, 2008.

⁶⁸⁸ El mérito de las aportaciones de estos autores a la pedagogía es inmensa, algunos de los puntos más significativos los encontramos en los siguientes: su mirada crítica sobre la relación entre escuela, docente y contexto social; la re-construcción de un marco teórico-práctico más amplio de discusión sobre el sentido y la finalidad de la educación y su cristalización institucional en la escuela; la relevancia de los agentes implicados en la reproducción o no de diferentes mecanismos de exclusión; su postura en favor de una educación amplia e integral; y por último, su decidida apuesta por una transformación de la sociedad a través de la educación.

desescolarización con Illich como máximo exponente; en el ideario de la pedagogía anti-autoritaria de Neill o; por último, en las teorías personalistas de Sujomlinski y Freire.

Estos autores -y otros muchos como: Makarenko, Tostoi, Llorca, Steiner, Reimer, Goodman, Rogers, Freinet⁶⁸⁹...-, en mayor o menor medida e intensidad, han combinado el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, denunciando situaciones y procesos pedagógicos considerados negativos e impulsando, en definitiva, la construcción de una escuela más democrática, coeducativa, laica y activa. Un contexto escolar, tal como señalaba Freire⁶⁹⁰, al servicio de una “educación liberadora”, donde el alumno no sea un mero reproductor de conocimientos depositados por el docente, sino un sujeto activo, crítico y protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De forma progresiva, muchas de las aportaciones que en su día resultaron innovadoras en términos pedagógicos -incluso revolucionarias- han ido implantándose y generalizándose, a diferente ritmo, en las instituciones escolares y en el imaginario pedagógico. En este sentido, rescatamos las reveladoras palabras de Víctor Manuel Rodríguez respecto a las escuelas FUHEM⁶⁹¹:

“En algunos momentos las escuelas de FUHEM fueron escuelas pioneras en poner en marcha los consejos escolares cuando todavía no existían, en poner en marcha las tutorías -trabajando con tutores-, en poner en marcha algunos tipos de participación de padres que en otros sitios no existen -en algunos sí-. Esto ha dado lugar a que algunas de esas experiencias que eran de renovación pedagógica, al final se han convertido en cosas generalizadas a otras escuelas, o generalizadas por ley o porque en realidad el resto de las escuelas también han ido entrando (consejos escolares, tutorías...)”.⁶⁹²

Dentro de esta sinérgica tarea de construcción teórica y práctica de la renovación pedagógica en España, no puede ignorarse la decisiva y valiosa función desempeñada por los MRPs. En este sentido, refrendamos las valiosas

⁶⁸⁹ Cuadernos de Pedagogía (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años. Barcelona: CISS PRAXIS.

⁶⁹⁰ Freire, *op. cit.*, 1970.

⁶⁹¹ Director Área Educativa FUHEM.

⁶⁹² Víctor Manuel Rodríguez ((Director Área Educativa FUHEM). Entrevista realizada el 12 de junio de 2013.

palabras de Martínez Bonafé⁶⁹³ cuando afirma que: “nuestros Movimientos de Renovación Pedagógica son la concreción de un particular devenir histórico, y la forma concreta que en el espacio de la escuela toman las luchas emancipatorias -sociales y profesionales- del sector más vanguardista de los trabajadores de la enseñanza”⁶⁹⁴. Asimismo, rescatamos las esclarecedoras palabras de Moscoso⁶⁹⁵ al respecto:

“[...] los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), como espacios que promueven nuevos modos de abordar la educación, fundados en corrientes pedagógicas críticas, que hacen especial hincapié en la necesidad de re-entender la educación como espacio de reflexión, formación ciudadana y democracia, alejándola del modelo funcionalista tecnocrático que impera actualmente.”⁶⁹⁶

Concretamente en la CAM, la aparición de los MRPs “Acción Educativa” en 1975⁶⁹⁷ y “Escuela Abierta” en 1980, constituyó la cristalización institucional de las inquietudes pedagógicas de muchos educadores comprometidos y esperanzados con la renovación de la escuela y la transformación democrática de la sociedad.

Por tanto, inscrita en un marco teórico y práctico compartido de crítica de prácticas escolares tradicionales, tal y como se ha desarrollado, la historia de la renovación pedagógica española presenta un amplio número de experiencias educativas que, tanto desde el ámbito público como privado, han constituido una alternativa que ha promovido la evolución y regeneración del discurso y la práctica pedagógica. Sin embargo, su estudio histórico pone de manifiesto la heterogeneidad en los planteamientos teóricos y la pluralidad existente en las prácticas educativas. Así, experiencias como la Institución Libre de Enseñanza (1876), las Escuelas del Ave María (1889), la Escuela Moderna (1901), el Grupo Escolar Cervantes (1918), el Instituto-Escuela (1918), el Grupo Escolar Milá y

⁶⁹³ Martínez Bonafé, J., *op. cit.*, 1989.

⁶⁹⁴ *Ibid.* P. 12.

⁶⁹⁵ Moscoso, P., *op. cit.*, 2011, pp. 255-267.

⁶⁹⁶ *Ibid.*, p.257.

⁶⁹⁷ Realizando su primera Escuela de Verano en 1976 con 650 alumnos.

Fontanals (1931), el Colegio Estudio (1940), o por último, el Colegio Estilo (1959), evidencian este hecho.

Pese a su heterogeneidad, estas iniciativas han representado a lo largo de la historia una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar en general. En definitiva, se pone de relieve a lo largo del presente trabajo que la renovación pedagógica ha representado (antes y ahora) un motor pedagógico de cambio y transformación constante de la institución escolar y de los procesos educativos.

Llegados a este punto, estamos en situación de afirmar que la renovación pedagógica es: análisis, práctica, teoría, crítica, compromiso, transformación, investigación, reflexión, y una apuesta, en definitiva, por mejorar la educación, la escuela y la sociedad en su conjunto desde un análisis colectivo, dialógico y de compromiso social y pedagógico. Asimismo, constituye la pretensión, en líneas generales, de una escuela crítica, dialógica, integral, activa, co-educativa, democrática, con potencialidad transformadora, generadora de sentido y abierta a la participación con el medio⁶⁹⁸. En este sentido, coincidimos plenamente con las palabras de Imbernón⁶⁹⁹ cuando se refiere a la renovación pedagógica como “una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa”⁷⁰⁰ y con José Carlos Tobalina⁷⁰¹ cuando en una entrevista afirmaba lo siguiente:

“La diferencia de la renovación está en huir lo máximo posible, o poner la mayor distancia posible, de la educación como servicio o como consumo. Para mí la renovación -de alguna manera- tiene que girar desde la educación como proceso de construcción individual y social.”⁷⁰²

⁶⁹⁸ “Todas las experiencias educativas, a nivel mundial, que están logrando éxitos en la superación de las desigualdades se basan en las características de este tipo de aprendizaje dialógico, que supone la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación”. Pérez, G. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, nº 348, p. 447.

⁶⁹⁹ Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. Versión electrónica. *Aula de Innovación Educativa*, nº 11, pp. 80-84.

⁷⁰⁰ *Ibíd.*

⁷⁰¹ MRPs Acción Educativa.

⁷⁰² José Carlos Tobalina (MRPs Acción Educativa). Entrevista realizada el 15 de enero de 2013.

En coherencia con lo anterior y delimitando la mirada sobre la actualidad en la CAM, se ha estudiado la confluencia de un número considerable de experiencias que, no siendo homogéneas entre sí, ilustran la consecución de una escuela que re-significa los ideales expuestos y se aleja del modelo tradicional. Además, se erigen como verdaderos espacios alternativos de formación permanente del profesorado, construcción colectiva de conocimiento y resistencia teórico-práctica frente al modelo hegemónico por parte de educadores de diferentes ámbitos. Por todo lo expuesto, respaldamos las representativas palabras de Rodríguez⁷⁰³:

“En definitiva, cuando hablamos de otra escuela no se trata de inventar la pólvora, de perfilar grandes discursos, de construir grandes proyectos con impresionantes cosmovisiones. Se trata, por el contrario, de hacer lo que se necesita, lo que pide el sentido común, de responder a la problemática de los alumnos, de conseguir que ellos aprendan, que ellos practiquen los valores pregonados o considerados como positivos desde la aceptación de los Derechos Humanos.”⁷⁰⁴

Cada uno de los centros estudiados en la investigación refleja una singularidad e identidad educativa propia -en cuanto a su organización interna, planteamientos, tipo de vinculación con el medio, modelo de participación y de convivencia, etc.- Sin embargo, todos –con mayor o menor grado de intensidad y diferencias en el modo de aplicación e instrumentalización práctica- revelan en sus aulas una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos comunes: escuela como comunidad de aprendizaje, protagonismo del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pedagogía activa, aprendizaje significativo, elevada gestión democrática, amplio grado de participación, visión integral de la educación, coherencia entre el proyecto educativo y la cotidianidad práctica, gran ilusión y compromiso docente...⁷⁰⁵ A este respecto, estamos plenamente

⁷⁰³ Rodríguez, M. (2003). Otra escuela es posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 17, nº 3, pp. 17-27.

⁷⁰⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁷⁰⁵ Huelga señalar algunos de los estudios que muestran la potencialidad que albergan las estrategias ligadas al aprendizaje cooperativo frente a un aprendizaje individualista o competitivo: mejorando el rendimiento académico, favoreciendo un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento, potenciando la comunicación y las relaciones positivas e impulsando la integración de minorías. Meza, M. y Pérez, E. (2001). Influencia del uso del “aprendizaje cooperativo” en el rendimiento académico de los estudiantes de inglés técnico de la USB del litoral. *Íkala Revista de lenguaje y cultura*, vol. 6, nº 11-12,

convencidos de la afirmación de Contreras⁷⁰⁶ cuando señala que: “lo que muestran las experiencias de algunas escuelas alternativas es que la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la propia escuela pueden ser otra cosa”⁷⁰⁷.

A través de su cotidianidad educativa, estos centros ponen en cuestión elementos sumamente arraigados en la cultura pedagógica tradicional española: el libro de texto como material exclusivo de trabajo, escasa participación de padres/madres, clase magistral como único método de relación pedagógica... Elementos que con el tiempo se han transformado en leyes metodológicas no escritas, dictadas por la costumbre, que merman el imaginario pedagógico y la práctica diaria de los docentes y educadores.

Por otra parte, tal y como se ha visto, la actualidad de la renovación pedagógica ostenta un extraordinario y plural dinamismo que no se agota en los centros escolares. Por el contrario, alberga en su seno también a un gran número de redes, colectivos de docentes e iniciativas de todo tipo (IRES, Red de Centros, Proyecto Atlántida...) que actualizan y re-significan los planteamientos de los MRPs y muestran la cristalización colectiva de una pretensión favorable a la construcción de un sujeto crítico. Es la búsqueda de una escuela no sólo configurada como contexto académico de enseñanza y aprendizaje sino también entendida como motor transformador de las desigualdades e injusticias sociales e impulsora de mayores cotas de democracia. En definitiva, una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio:

“La renovación pedagógica no debe introducirse únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas, mediante técnicas docentes, sino que debemos renovar las estructuras de organización. Debemos cambiar lo que sigue inamovible, con

pp. 31-41; Pérez, A. M., López, M. P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, nº 12, pp. 209-220; Johnson, D. W. y Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique; y Gabbert, B., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, vol. 120, nº 3, pp. 265-278.

⁷⁰⁶ Contreras, *op. cit.*, 2010.

⁷⁰⁷ *Ibíd.*, p. 564.

pequeños cambios formales, desde hace más de un siglo: nos referimos por ejemplo a la organización del centro en aulas; horarios; agrupaciones de alumnos por edades; tutorías; canales de comunicación; adecuación a la realidad laboral y familiar; mobiliario; distribución de espacios... La renovación pedagógica debe plantearse la necesidad de remover estas rutinas, aunque en un momento dado estuviesen avaladas por un concepto renovador.”⁷⁰⁸

Para finalizar, no queremos dejar pasar la oportunidad de reflexionar sobre una breve selección de conclusiones pedagógicas de considerable significatividad en el ámbito educativo, arrojados por diferentes informes nacionales e internacionales de notable impacto (TALIS, McKinsey, PISA...).

Evidentemente son datos que deberían ser ampliamente interpretados para su correcto entendimiento, discusión y mejor aprovechamiento. Sin embargo, no será este el caso ya que nos desviaríamos en exceso de nuestro propósito, que no es otro que el de visibilizar únicamente algunas conclusiones que completan el estudio y afianzan la necesidad de renovar pedagógicamente nuestras escuelas, una idea clave presente en la naturaleza de esta tesis. A continuación pasamos a reflexionar escuetamente sobre algunos de los más relevantes tras el título que sintetiza su contenido:

- Formación inicial, intercambio de ideas y cooperación profesional.

El “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje” (TALIS) en su informe de 2009, revela que la formación y orientación recibida por los maestros en España que se incorporan a la enseñanza es escasa, en contraste con lo que sucede en países como Bélgica o Irlanda. Así, un porcentaje de directores superior al 30% en Méjico, Italia, España y Brasil señala la falta de preparación pedagógica de sus profesores: “Esto puede ser debido a que la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria tiene un carácter más científico que pedagógico y didáctico”⁷⁰⁹. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto que en

⁷⁰⁸ Imbernón, *op. cit.*, 1993 (sp).

⁷⁰⁹ Ministerio de Educación (2009). *TALIS – OCDE-. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación, p. 16.

España es elevado el intercambio de ideas entre profesores, pero muy escasa la colaboración profesional, llegando a afirmarse lo siguiente: “potenciar este tipo de colaboración podría mejorar la eficacia de las enseñanzas”.⁷¹⁰

- Abandono escolar, continuidad, rendimiento y participación.

La tasa de abandono escolar temprano mide la proporción de jóvenes de 18 a 24 años cuya titulación máxima alcanzada es la de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y no continúa estudiando para alcanzar el Título de Bachiller o de Técnico de Formación Profesional. En España esta tasa alcanzó en 2012 el 24,9%, cifra que dobla la media europea (12,8%) y que se encuentra lejos del objetivo europeo 2020 de reducir el abandono educativo temprano al 10% (el objetivo para España es del 15%).

A pesar de los avances realizados en los últimos diez años, España sigue arrastrando un grave problema de abandono escolar temprano, situándose entre los puestos con mayor número de población que sólo ha alcanzado un nivel académico “que no supera la primera etapa de Educación Secundaria”⁷¹¹ (un 46% de la población adulta), hecho que difiere significativamente de la media de la UE21 (24%) y de la OCDE (25%)⁷¹².

Igualmente hay que tener en cuenta que, tal como señalan Fernández, Mena y Riviere⁷¹³, en casi la mitad de los abandonos escolares tempranos con la etapa secundaria incompleta, es el rechazo la causa principal de abandono.

El protagonismo democrático y activo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y el reparto de responsabilidades en la toma de decisiones como instrumento para hacer la gestión escolar más eficaz, genera una atmósfera participativa que en estos momentos se considera uno de los

⁷¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁷¹¹ En España la primera etapa de Educación Secundaria coincide con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

⁷¹² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, p. 7.

⁷¹³ Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* Colección Estudios Sociales. Barcelona: Colección Estudios Sociales, Fundación La Caixa, nº 29.

elementos primordiales para la formación de ciudadanos autónomos y democráticos, e igualmente, para el logro de una educación de calidad: “A mayor índice de participación entre los padres de alumnos se corresponde un mayor éxito escolar”⁷¹⁴.

Los centros educativos deben entenderse como espacios abiertos a la comunidad, debiendo estar involucrados en su entorno social, a fin de conseguir una verdadera educación integral del alumnado. Así, “las asociaciones y las entidades públicas de cada zona deben participar activamente en la educación de los menores de edad como nuevos ciudadanos”⁷¹⁵. Estamos hablando de la escuela como comunidad significativa de aprendizaje donde deben confluir de forma sinérgica la participación de padres, alumnos, colectivos de vecinos, asociaciones... En este sentido conviene recordar que el rendimiento escolar aumenta cuando los alumnos se exponen a una mayor interacción con otros agentes sociales, muy especialmente con los miembros de su familia.⁷¹⁶

“Respecto a la disposición y motivación de los alumnos y su influencia en el rendimiento en matemáticas, los datos muestran que su implicación con el centro educativo, el compromiso con su propio aprendizaje, su interés, el concepto positivo acerca de sus propias posibilidades y la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, como las de control y las de elaboración, están relacionadas de forma positiva con el rendimiento en matemáticas”.⁷¹⁷

⁷¹⁴ Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013, sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, p. 602.

⁷¹⁵ *Ibid*, p. 603.

⁷¹⁶ INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y formación profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFFIE).

⁷¹⁷ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA- Informe Español*. Vol. I. Resultados y Contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, p. 234.

- Calidad del sistema educativo, calidad de los docentes.

Tal como se pone de manifiesto en el Informe McKinsey⁷¹⁸: la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.⁷¹⁹ El paso a una economía basada en el conocimiento y la necesidad de adquirir unas competencias y habilidades básicas que permitan la consecución de una ciudadanía activa y madura,⁷²⁰ conlleva la consecución de instituciones escolares de calidad. En coherencia, pretender construir escuelas que ofrezcan respuestas adaptadas a los graves problemas que configuran nuestro tiempo, pasa necesariamente por promover una formación pedagógica de los docentes: científica, sólida, no uniforme, investigadora, amplia, holística, crítica, reflexiva y sensible a los problemas socio-culturales y económicos.

Finalizamos este punto con las valiosas y esclarecedoras palabras de Rodrigo Juan García⁷²¹ sobre la necesidad de sensibilizar a los docentes y crear más proyectos conjuntos:

“Hacen falta más docentes comprometidos con el mundo en el que vive, más plataformas y movimientos de redes de escuelas que hagan proyectos comunes. Proyectos colectivos donde los docentes, junto a otros colegas, consigan poner en práctica nuevas acciones pedagógicas que sometan a continua revisión. Un profesional comprometido con el mundo en el que vive, y un profesional comprometido con su tarea como profesional, pero sabiendo que esa mejora profesional no la consigue sólo yendo a un curso, sino comprometiéndose con colegas, de manera colectiva, en proyecto concretos.”⁷²²

⁷¹⁸ McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf (fecha de consulta: 10 de enero de 2013).

⁷¹⁹ *Ibid.*

⁷²⁰ “En muchos países, incluidos los países en desarrollo, se advierte la necesidad de contar con recursos humanos poseedores de niveles más avanzados de competencias y habilidades para satisfacer las necesidades de una economía basada en el conocimiento”. UNESCO (2011). *Compendio Mundial de la Educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO, p. 80.

⁷²¹ Miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova.

⁷²² Entrevista a Rodrigo Juan García (miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova), realizada el 19 de febrero de 2013.

Propuestas de mejora y líneas abiertas de investigación.

Una vez llegados a este punto, se impone realizar un ejercicio de auto-reflexión en torno a algunas de las principales líneas de investigación que quedan abiertas -o no suficientemente elaboradas- para futuros estudios o trabajos. Por tanto, a continuación se pasan a enumerar aquellos temas cercanos a nuestro marco de estudio que, no siendo objetivos centrales de la tesis, somos plenamente conscientes de su potencialidad y envergadura investigadora, es decir, podrían ser perfectamente objeto de un tratamiento con mayor detenimiento y profundidad en ulteriores investigaciones.

Asimismo se muestran aquellos temas de estudio que, partiendo de nuestro trabajo, podrían emprenderse de otra forma o desde otros criterios, perspectivas e instrumentos. Enumeramos algunos de los más destacados:

- Tipos de procesos afectivos, comunicativos y relacionales que se establecen en los centros (entre profesores, equipo directivo, alumnos, profesores y alumnos...): patrones de conducta; redes y representaciones sociales; metáforas educativas compartidas; códigos semánticos de comportamiento; resolución de conflictos; procesos y configuración del poder; estratificación y elementos de la autoridad; construcción de modelos actitudinales; factores que motivan la construcción del valor, el intercambio, el vínculo, la afinidad y la filiación; vías de comunicación...
- Grado y tipo de relación y vínculo que establecen estas escuelas con otros centros, redes, grupos, asociaciones, movimientos y experiencias.
- Procesos experimentados por parte de los docentes nóveles que llegan a estos centros: asimilación de nuevas funciones y responsabilidades, nivel de motivación, expectativas, inquietudes socio-pedagógicas iniciales y finales...

- Rol desempeñado y grado de responsabilidad por parte de la Universidad en la motivación y preparación de los futuros docentes. Coherencia entre teoría y práctica en la construcción de un futuro profesor-investigador en el aula.
- Estudio etnográfico que muestre el nivel de conciencia y formación político-pedagógica de los profesores.
- Análisis comparativo de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en estos centros. Contraste y comparación con otras escuelas. Seguimiento a lo largo de su trayectoria académica, dificultades, facilidades...
- Tipo y grado de satisfacción con el Proyecto Educativo por parte del equipo directivo, alumnos, profesorado y padres.
- Estudios con un contexto de estudio más amplio que la CAM. Análisis de la actualidad de la renovación pedagógica a nivel nacional o Europeo, tanto de los centros escolares más emblemáticos como desde otras iniciativas y colectivos ligados a la renovación pedagógica.

Por último, huelga señalar que este trabajo asienta unos pilares sólidos para que posteriores estudios sigan ampliando y profundizando en la muestra. En este sentido, esperamos servir de estímulo e incentivo a otros investigadores a la hora de incorporar más centros a la muestra de estudio. Esto logrará reforzar y fortalecer la visión de conjunto sobre el panorama actual de la renovación pedagógica en la CAM. Nos permitimos avanzar algunos de los centros que podrían incluirse, serían los siguientes: Escuela Rural de Torremocha del Jarama, CEIP Montelindo (Bustarviejo), Colegio Arturo Soria (Madrid), Colegio Estilo (Madrid), Colegio Siglo XXI (Madrid), Colegio Escandinavo (Madrid), Colegio Rural Agrupado -CRA- (Lozoyuela), y por último, CEIP Virgen de Peña sacra (Manzanares el Real).

Palabras finales.

“Yo creo que hemos dicho todo lo que se tiene que decir, si fuera un político ahora y me dijeran qué tendría que hacer en educación para renovarla, yo prohibiría escribir sobre educación, punto número uno, porque ya está todo dicho, ya hemos dicho, vale, ahora cómo hacemos.”⁷²³

Los problemas cuantitativos de escolarización que arrastró España en el pasado, en gran medida se han solucionado satisfactoriamente. Prueba de ello es que prácticamente la totalidad de la población de 6 a 16 años se encuentra escolarizada actualmente. Sin embargo, se ponen de relieve de forma evidente el surgimiento de nuevos problemas, pero ahora de carácter cualitativo, es decir: ¿qué tipo de procesos educativos debemos favorecer en las escuelas?, ¿qué roles desempeñar?, ¿qué competencias potenciar?, ¿qué metodologías desarrollar?, ¿qué perspectivas adoptar?...

La diversidad, heterogeneidad y velocidad que experimentan las sociedades actuales genera que los centros educativos vivan la realidad social como algo difícil de abordar desde perspectivas y modelos pedagógicos tradicionales. Se han re-significado los esquemas clásicos, tanto sociales como pedagógicos. Así, la actual complejidad de los procesos que configuran nuestras sociedades demanda caminos que contemplan la necesaria promoción de una escuela diferente.

Esta escuela requiere la construcción de profesionales con una mirada pedagógica plural y una mayor amplitud metodológica. Educadores que, de forma coherente, factible, coordinada y sinérgica, impulsen una respuesta socio-educativa sólida y adaptada que enfrente los problemas y retos propios de las sociedades actuales. Por consiguiente, estamos hablando de formación permanente, de integridad y ética profesional, de actitud y predisposición, y de absoluta conciencia por parte del educador sobre la envergadura de la labor desempeñada. Asimismo estamos poniendo de manifiesto la necesaria constancia en un proceso de búsqueda que genere las condiciones adecuadas

⁷²³ Entrevista a Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco), realizada el 14 de febrero de 2013.

para conformar un educador: promotor de competencias, dinamizador de contextos, transformador de situaciones de desventaja social, investigador en el aula, coherente en su práctica, integral en sus propósitos, crítico, creativo... En definitiva, estamos constatando la dificultad de una profesión y el elevado grado de perfeccionamiento personal y profesional que requiere.

Apremia re-definir y re-construir el sentido de la escuela, “buscando referencias morales y políticas que permitan que, en los centros, la democracia se renueve, reinvente y refresque”⁷²⁴. Promover un imaginario didáctico diferente que faculte un terreno de reflexión y discusión teórico-práctico que incida en la democratización de la escuela y la sociedad. En este sentido, coincidimos con Wrigley⁷²⁵ cuando señala lo siguiente:

“Necesitamos darles la vuelta a nuestras escuelas hasta lograr que se comprometan con las esperanzas y temores de las comunidades. Necesitamos un sentido de rendimiento que trascienda la mera acumulación de datos, que una la mano, el corazón y la mente e implique un compromiso moral con toda la comunidad”.⁷²⁶

El estancamiento metodológico de la escuela y los procesos que se desarrollan en ella, en un paradigma cercano al Siglo XIX, se pone de manifiesto fácilmente al observar la gran evolución del resto de sectores e instituciones que la rodean. Basta con examinar el desarrollo experimentado en los sectores de la medicina, química, tecnología, psicología, mecánica, cocina, biología, arte, fotografía...; los nuevos soportes ligados a la industria del conocimiento, el periodismo, la informática y la información (Netbook, Tablet, Mp4, SmartPhone, Ebook...); o por último, los nuevos marcos y procesos relacionales que se experimentan en las redes sociales: Facebook, Tuenti, Twitter, WhatsApp... En este sentido, refrendamos plenamente a María Acaso⁷²⁷ cuando afirma lo siguiente:

⁷²⁴ Martínez, *op. cit.*, 2010, p. 162.

⁷²⁵ Wrigley, T. (2004). Política y práctica de un fenómeno global. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 339, pp. 52-58.

⁷²⁶ *Ibíd.*, p. 52.

⁷²⁷ Profesora Titular de Educación Artística en la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Colectivo Pedagogías Invisibles.

“Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industrias relacionados con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al Siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del Siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos día a día.”⁷²⁸

La dinámica socio-cultural actual fuerza la necesidad de una participación real de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela. Demanda instituciones educativas no circunscritas en los requerimientos propios de la Revolución Industrial, ya que, como se ha visto, la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y sociedades requieren también: “la escuela debería ir o por delante o al menos al ritmo que va la sociedad.”⁷²⁹

Por otra parte, dado que el docente no desarrolla su labor de forma aislada, hace falta que no se sienta sólo, que impulse acciones conjuntas junto a otros profesionales, que crea y valore su labor educativa: “de creerte lo que estás haciendo y transmitirlo, si no te lo crees no tienes nada que hacer”.⁷³⁰ Asimismo, deben darse los requisitos para que los docentes experimenten y mejoren en su tarea profesional, es decir, se está hablando del centro entendido como un lugar donde “yo como profesor aprendo, porque se crean condiciones organizativas donde yo puedo seguir aprendiendo con mi tarea profesional”.⁷³¹

“La práctica de la renovación pedagógica en las escuelas va a depender, en gran medida, de la asunción, por los propios profesores, de los principios de una pedagogía crítica y renovadora, y de las acciones estratégicas destinadas a vencer los obstáculos socio-culturales, institucionales y burocráticos.”⁷³²

Del mismo modo debemos potenciar el desarrollo de un currículum con sentido (no un aprendizaje estático y arbitrario que sólo sirve para aprobar una determinada prueba memorística), insertar la escuela en el contexto y entender

⁷²⁸ Acaso, M. (2013). *Reduolution, hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós, p. 10.

⁷²⁹ Entrevista a Rosa María Baz (Directora CEIP La Navata) y M^a Carmen Rodríguez (Jefa Estudios CEIP La Navata), realizada el 26 de febrero de 2013.

⁷³⁰ Entrevista a M^a Isabel Hidalgo (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3^o, 4^o y 5^o de primaria), realizada el 21 de enero de 2013.

⁷³¹ Entrevista a Rodrigo Juan García (miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova), realizada el 19 de febrero de 2013.

⁷³² Martínez Bonafé, J., *op. cit.*, 1989, p. 19.

el centro escolar como comunidad dinámica y de aprendizaje donde no sólo aprende el estudiante.

En coherencia con lo expuesto, el análisis de la renovación pedagógica, a través de los centros escolares estudiados, permite disponer de una valiosa información que favorece la construcción de una idea de conjunto, asentando, asimismo, las condiciones necesarias para la elaboración de propuestas e iniciativas futuras que sigan re-significando el sentido de la renovación pedagógica. Además, representa un paso previo y necesario para la consecución de dos puntos fundamentales:

Por un lado, ampliar el marco teórico de discusión en toda la comunidad educativa sobre el sentido de la educación y la finalidad de la escuela. Y ello, ante la cada vez más urgente necesidad de una nueva cultura y contexto escolar que promueva la posibilidad en los alumnos de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, y no sólo la mera respuesta mecánica a problemas desconectados de la realidad.

Por otro lado, el logro de una competente y sólida formación de los futuros educadores y docentes ante los retos y problemas sociales, culturales, económicos, ambientales, éticos... que el siglo XXI demanda. En este sentido, huelga rescatar las palabras del profesor Luis Pumares:

“María de Maeztu -hermana del famoso Ramiro- era maestra y no fue tan conocida, ni lo que ella hizo, ni lo que ella dijo en su momento pueda haber destacado nunca como su asombroso hermano, pero fíjate que cosa tan bonita y tan curiosa, dijo que la letra con sangre entra, claro que sí... no puede ser de otra manera... pero con la sangre del maestro, no con la del niño. Es la sangre del maestro que no parará hasta quedar exhausto en buscar nuevas formas de acercamiento al chiquillo o la chiquilla”.⁷³³

Experiencias como las desarrolladas en la presente tesis ayudan en las pretensiones expresadas, ofreciendo ejemplos prácticos concretos, modelos que permiten aportar soluciones reales y factibles. Sin embargo, no se debe olvidar que no hay soluciones modelo o “llaves mágicas” en educación, sí por el

⁷³³ Entrevista a Luis Pumares (Profesor de la Facultad de Educación, UCM), realizada el 21 de febrero de 2013.

contrario procesos más adecuados que otros atendiendo al contexto, a la situación económica, al momento político, a las características personales, a mis habilidades como educador...

Los cambios que debe experimentar la escuela, deben provenir para su éxito del mayor número de ámbitos posibles (medios de comunicación, familia, universidad, política educativa, tejido productivo...). Tal como señala Doménech:⁷³⁴ “los cambios de los sistemas educativos nunca se producen como consecuencia de un solo factor sino de una multiplicidad de factores que apuntan en una dirección parecida”⁷³⁵.

De cualquier manera, la renovación pedagógica debe seguir avanzando; incidiendo en su visibilización⁷³⁶; adecuando sus propuestas y estructuras orgánicas; ampliando y actualizando su fundamentación teórica; y en definitiva, re-afirmando su naturaleza transformadora en la actualidad. Quizás todo se podría definir en una pretensión: acortando las distancias existentes entre los retos socio-educativos que la complejidad de la sociedad plantea y las soluciones que se implementan desde las instituciones escolares.

Así pues, desde nuestro desempeño laboral como educadores, debemos revisar a fondo los esquemas teórico-prácticos en los que hemos sido formados y en los que se fundamenta y cobra sentido nuestra cotidianidad educativa. Estamos hablando de educar en la pregunta para afrontar la incertidumbre y la complejidad, educar para dar sentido y significarnos como sujetos en un “mundo líquido”, pasar de una visión centrada en la asignatura a una visión centrada en el ser humano, y pasar de la inquietud por la enseñanza y la transmisión de conocimientos a la inquietud por el aprendizaje y la vida...⁷³⁷

Igualmente, a la hora de implementar el uso de nuevos medios y contenidos en los procesos educativos que tienen lugar en las aulas, como las TICs y el

⁷³⁴ Doménech, *op. cit.* 2003.

⁷³⁵ *Ibid.* P. 7.

⁷³⁶ Tal como señala Pozuelos et al., *op.cit.*, 2010: “Quizás ese sea uno de los retos que haría falta acometer con más urgencia: difundirlas para que puedan ser analizadas y discutidas desde posiciones análogas y distintas” (2010, p. 9).

⁷³⁷ Rogero, *op. cit.*, 2010.

segundo idioma, no debemos confundir, en coherencia con la reflexión de José Luis Gordo, entre el instrumento con el que se trabaja algo y el fin que se pretende trabajar. Es decir, el uso de uno u otro medio novedoso, o la implementación de nuevas asignaturas, no constituyen en sí mismas una mejora o renovación de la institución escolar si su puesta en práctica se sigue realizando desde un generalizado tradicionalismo pedagógico.

Asimismo, aunque obvio, conviene tener presente que en modo alguno facilita las pretensiones anteriores caer en posiciones teóricas “destructivas”. Posturas que no nos llevarían sino a una agudización y dramatización mayor de los problemas que se pretenden solventar. La idea es mejorar y renovar el resultado institucional actual de un proceso histórico-educativo.

Para finalizar, lo hacemos de la misma forma con la que comenzábamos al principio, recalcando la encomiable labor desempeñada por los educadores de las experiencias estudiadas. Igualmente, constatando el esfuerzo, entusiasmo y profesionalidad del amplio número de educadores de centros menos conocidos, cuya práctica diaria -muchas veces de forma aislada y contra viento y marea- contribuye a promover los principios más elementales y elevados de la educación que toda escuela debería brindar a sus alumnos.

“La relación educativa es más que una relación académica -del que enseña y del que aprende-, es una relación profunda entre personas.”⁷³⁸

⁷³⁸ Entrevista a Julio Rogero (MRPs Escuela Abierta). Realizada por el autor de la presente tesis el 22 de enero de 2013.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acaso, M. (2013). *Reduvolution, hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.

Aguilera, J. (1898). Don Andrés Manjón. *Revista La Escuela Moderna*, nº 93, 414.

Agulló, M^a del C. y Payá, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Alcalá, M. (1996). Pequeña historia del movimiento Freinet en España. *Kikirikí*, nº 40, pp. 39-60.

Alonso-Cortés, M. (1966). *Problemas pedagógicos de un suburbio madrileño*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez, Q. (2011). O Pelouro: una escuela del corazón, organizada desde la cabeza. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 19, nº 4, pp. 21-24.

Anaut, L. y otros (1979). *La escuela que no pudo ser*. Barcelona: Zero (Col. "promoción del pueblo").

Anaut, L. (1989). *En una escuela pública. La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ander-Egg, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Ávila, I. (1962). *La ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Barrio, J.L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, vol. 17, pp. 129-156.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2011a). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011b). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beaulieu, A. (2003). *Gilles Deleuze y su herencia filosófica*. Madrid: Campo de ideas.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Berelson, L. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. New York: Hafner Press

Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del Siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante.

Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.

Bolivar A, y García Gómez, R. (Coords.) (2008). *Escuelas democráticas*, nº monográfico "Escuela".

Botton, L. (2009). La sociología dialógica de las Comunidades de Aprendizaje. *Rase, Revista de la asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 3, pp. 6-13.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Bueno, R. (1963). *La situación educativa en Vallecas*. Fondo Documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1988). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.

Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 59.

Canals, M^a A., Codina, M. T., Cots, J., Darder, P., Mata, M. y Roig, A. M^a (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*. Barcelona: Edicions 62.

Cancer, M^a P. y Lorente, A. (2004). Jaume Carbonell: Balance de tres décadas de renovación pedagógica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 8, pp. 65-82.

Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, vol.10, nº 2, pp. 149- 166.

Carbonell, J. (1979). Colegio Trabenco, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 51, pp. 21-24.

Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 237-255.

Carbonell, J. (1995). Centro de innovación educativa “Amara Berri”. La globalización como proceso vital. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235, pp. 28-35.

Carbonell, J. (1996). El aprendizaje de la autogestión. Escuela Libre “Paideia”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247, pp. 38-46.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata: Madrid.

Carbonell, J. (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, pp. 110-113.

Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal (Coord.) *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Castells. M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, L. y Herrero, P. (1998). El Pelouro: Una invitación a la reflexión crítica, a la reflexión dinámica y a la innovación práctica. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol.1, nº. 1. Disponible en:

<http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lcs.htm> (fecha de consulta: 23 de febrero de 2012).

Castro, M^a. M., Ferrer, G., Majado, M^a. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. y Zapico, M^a. H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.

Codina, M^a. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, nº 21, pp. 91-104.

Codina, M^a T. (2007). *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic: Eumo editorial.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll, C. (en prensa). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares: En R.A. Marchesi, J. C. Tedesco y Coll, C. (Coord.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana. Disponible en: <http://www.ub.edu/grintie> (fecha de consulta: 26 de marzo de 2012).

Collados, A. y Rodrigo, J. (Traductores) (2011). Pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación: una aproximación a las líneas y discursos sobre prácticas educativas alternativas en nuestros días. En VV.AA. Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español, cuaderno 6 (pp. 251-271). Disponible en: <http://ayp.unia.es> (fecha de consulta: 20 de enero de 2012).

Colominas, J. (1908). La enseñanza racionalista en España. En VV.AA (1978). *Boletín de la Escuela Moderna* (pp. 270-274). Barcelona: Tusquets.

Comer, J. (2009). *What I learned in school. Reflections on race, child development and school reform*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013, sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Contreras, J. (2002). Vivir O Pelouro. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 313, pp. 48-53.

Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Revista Cooperación educativa/kikiriki*, nº 70, pp. 39-43.

Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de pedagogía*, nº 341, pp. 12-17.

Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Madrid: Morata.

Costa Rico, A. (1996). O movemento Cooperativo da Escola Popular Galega. *Revista Galega de Educación*, nº 26, pp. 33-37.

Costa Rico, A. (1997a). Célestin Freinet: un educador, unha pedagogía. En Freinet, C., *Técnicas Freinet da Escola Moderna* (pp. 7-23). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Costa Rico, A. (1997b). A renovación pedagóxica en Galicia (1970-1990). En Cid Fernández, X. M. (Coord.), *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)* (pp. 75-87). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Costa Rico, A. (2007a). A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia de la Educación*, nº 11, pp. 7-36.

Costa Rico, A. (2007b). El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1966). *Cadernos de História da Educação (Uberlândia)*, nº 6, pp. 13-38.

Costa Rico, A. (2009). Políticas y problemática de la formación del Profesorado en España (1969-2004): la revista *de educación* en el contexto de la agenda

educativa Internacional. *Revista Diálogo Educativo* (Curitiba, Brasil), vol. 9, nº 27, pp. 215-248.

Costa Rico, A. (2011). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la reforma educativa en España. En Celada Perandones, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, vol. 2 (pp. 89-98). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Costa Rico, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Anuario Galego de Hª da Educación*, nº 16, pp. 9-40

Cousinet, R. (1924). La nueva educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Tomo XLVIII, nº 769, pp. 97-99.

CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía (1999). La Casita, una alternativa en la primera infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 283, pp. 28-36.

Cuadernos de Pedagogía (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años. Barcelona: CISS PRAXIS.

Cuadernos de Pedagogía (2012). Ocho realidades que cambian la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 428, pp. 71-79.

Cuevas, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.

Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 9, pp. 85-104.

Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica de México. *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, nº 22, p. 141-161.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 13, nº 26, pp. 9-32.

Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Luzuriaga, L. (Trad.). Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Doménech, J. (1989). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 173, pp. 63-65.

Doménech, J. (1992). Renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, nº 205, pp. 48-49

Doménech, J. (1995). Aproximació a la renovació pedagógica. *Temps d'Eucació*, nº 14, pp. 175-184.

Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de Escuelas 3-12 en Cataluña. *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 17, pp. 99-110.

Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, nº 3, pp. 29-47.

Domínguez, J. (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Reflexión de acción educativa y colectivo escuela abierta de Getafe. Madrid: Federación Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.

Duque, E., Mello, R. y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico, Base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, nº 187, pp. 37-41.

Eberhart, F. y Kapelari, B. (2010). *Handbuch alternativschulen*. Freie. Wolkersdorf (Österreich): Renate Götz Verlag.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa: Barcelona.

Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp 217- 250). Madrid: Síntesis.

Elboj, C., Espanya, M, Flecha, R., Imbernón, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Revista Contextos Educativos*, nº 1, pp. 53-75.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

Escolano, A. (Dir.) (1997). *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escudero, J. M. (2002). El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319, pp. 22-26.

Esteban, S. (1995-1996). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 14-15, pp. 433-452.

Esteban, L. y López, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Thomson.

Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación*, nº 340, pp.1147- 1169.

Feito, R. y Rodrigo, J. García. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas: redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Feito, R. y López, J. I. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.

Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 17-33.

Feito, R. y Soler, V. (2011). El colegio público Trabenco de Leganés: la aventura de aprender. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, nº 14, pp.137-158.

Fernández, M. (2007). Vallecas, identidades compartidas, identidades enfrentadas: La ciudad, el pueblo y el campo, el suburbio y el barrio. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 62, nº 1, pp. 33-83.

Fernández, M. (2009). La educación de los excluidos en la Ciudad de los Muchachos. El ejemplo de Vallecas. En Fernández, M. y Müllauer-Seichter, W. (Coord.): *La integración escolar a debate* (pp.122-142). Madrid: Pearson Educación.

Fernández, R. y González, F. (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en el Centenario de su creación. *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, nº 1, pp. 9-34.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, nº 29. Barcelona: Colección Estudios Sociales, Fundación La Caixa.

Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Revista Educar*, nº 35, pp. 61-70.

Fiona, C. (2003). *Alternative approaches to Education. A guide for parent and teachers*. London: RoutledgeFalmer.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Narcea: Madrid.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

Freire, H. (2004). El duende de Els Donyets. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 341, pp. 41-45.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Frabboni, F. (1998a). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.

Frabboni, F. (1998b). *El libro de la pedagogía y la didáctica: I- La educación*. Madrid: Editorial Popular.

Froufe Quintas, S. (1999). Experiencias alternativas singulares. En Ortega Esteban, J. (Coord.). *Educación social especializada* (pp. 152-153). Barcelona, Ariel Educación.

Gabbert, B., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, vol. 120, nº 3, pp. 265–278.

Gallego, E. (2008). Centros escolares con patrimonio histórico. El Colegio “Estudio”. *CEE Participación Educativa*, nº 7, pp. 126-132.

García del Diestro, C. (2013). Apuntes del Colegio “Estudio”. *Revista Cabás*, nº 9, pp. 116-126.

García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 207. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w/‑207.htm> (fecha de consulta: 19 de diciembre de 2012).

García, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº

205. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm> (fecha de consulta: 2 de mayo de 2013).

García, F. F. y Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del Siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del Siglo XXI? *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. XII, nº 270. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (fecha de consulta: 23 de marzo de 2012).

García Hoz, V. (Coord.) (1994). *Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

García, T. (2004). Alternativas pedagógicas democráticas. *El Nudo de la Red*, nº 3-4, pp. 2-7.

García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, nº 46, pp. 27-42.

García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 2, pp. 57-69.

Gertrudix, S. (2013). Cuando nos iguala el trabajo a pie de aula. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 433, pp. 46-48.

Gimeno Sacristán, J. (2000). Los “inventores” de la educación y como nosotros la aprendemos. En Cuadernos de Pedagogía, *Pedagogías del siglo XX*, (pp. 13-21). Barcelona: CISS PRAXIS.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Carbonell, J. (Coords.) (2004). *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Ciss Praxis: Barcelona.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de cultura económica.

González, B. (2003a). Escuela El Roure: materializar una ilusión. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, nº 70, pp. 21-26.

González, B. (2003b). El Roure. Escuela viva. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, nº 71-72, pp. 92-99.

González, B. (2004). El Roure: una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, pp. 30-35.

Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.

Gribble, D. (1998). *Real Education. Varieties of freedom*. Bristol: Libertarian Education.

Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. Tesis Doctoral, Departamento de Historia Contemporánea, Facultad de Geografía e Historia, UNED.

Groves, T. (2012). La democracia se hace así. La movilización sindical de los maestros y la democratización de la sociedad española. *Iberoamericana*, nº 46, pp. 7-22.

Groves, T. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía: la escuela nueva y la renovación pedagógica. En Espigado, G.; Gómez, J.; De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 885-854). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Guadalupe Moreno, G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 2*. México: Progreso.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En Arellano Duque, A. (Coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.

Guiddens, A., Bauman, Z., Luhmann, L. y Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

Hargreaves, D. H. (2008). Rediseñar el sistema, ¿pero cómo? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 385, pp. 24-27.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M., y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias: una nueva mirada. *REOP*, vol. 20, nº 3, pp. 312-319.

Hernández, J. M^a. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 18, pp. 81-105.

Hernández Huerta, J. L. (2012). *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 4. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Vicens-Vives.

Igelmo, J. y Quiroga, P. (2013). El pensamiento de Rudolf Steiner para la historiografía de la educación en el siglo XXI. En Espigado, G., Gómez, J., De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 855-866). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. Versión electrónica. *Aula de Innovación Educativa*, nº 11, pp. 80-84. Disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion->

de-los-contenidos/la-renovacion-pedagogica-para-una-nueva-ensenanza (fecha de consulta: 10 de diciembre de 2013).

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFFIE).

ITE (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). *La renovación pedagógica en el Estado Español*. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/> (fecha de consulta: 5 de enero de 2010).

Iturbe, X. y Totorikaguena, K. (2002). Fase de sueño. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 46-48.

Jaussi, M. L. y Luna, F. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 40-41.

Johnson, D. W. y Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kellmayer, J. (1995). *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks, California: Corwin Prensa.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Korn, C. V. (1991). *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: State University of New York Press.

Lafrancesco, G. (2003). *La educación integral en preescolar. Propuesta pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lago, R. (1931). Las Repúblicas juveniles, *Revista de Pedagogía*, Madrid, s.p.

La labor del movimiento Montessori en diferentes países (1935). *Revista mensual ilustrada Montessori*, nº 5, pp. 11-13.

Lange, C. M y Sletten, S. J. (2002). *Alternative education: A brief history and synthesis*. Alexandria, Virginia: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education.

Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Editorial Popular.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.

Lázaro, L. M. (2005). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. En Candias Martins, E. (coord.): *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Renovação Pedagógica, Renovación Pedagógica* (pp. 347-394). Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul.

Ledesma, M. y Marrero, J. (2011). Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”. En VV.AA. (2011). *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*, cuaderno nº 6 (pp. 182-193). Disponible en: [http:// ayp.unia.es](http://ayp.unia.es) (fecha de consulta: 20 de enero de 2012).

Levin, H. (1995). Aprender en las escuelas aceleradas (Accelerated Schools). En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso internacional de Didáctica)*, vol II (pp. 80-95). Madrid: Paideia-Morata.

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.

Llarena, J. (1919). Boceto de información mundial pedagógica. *Revista La Escuela Moderna*, nº. 230.

Llorca, A. (1922). La escuela graduada en España. *Revista de Pedagogía*, año I, nº 7, pp. 254-257.

Llorente, M^a. A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Revista Tabanque*, nº 17, pp. 71-86.

López, J. I. (2005). Nacimiento y Crecimiento de las Escuelas Democráticas. Cartografía de la aldea planetaria. En VV.AA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura* (pp. 115-117). Madrid: Proyecto Atlántida-MEC.

López, J. I. (2008). Redes de Escuelas Democráticas: Principios y Referencias. *Escuela Española*, número monográfico, pp. 15-17.

Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, nº 339, pp. 177-194.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.

Luna, F. (2001). Loli Anaut. La escuela Amara Berri como proyecto vital. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 303, pp. 44-50.

Luzuriaga, L. (1923). La educación nueva. *Revista de Pedagogía*, año II, nº 22, pp. 361-367.

Lyon, D. (2009). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Paidós: Buenos Aires (Argentina).

Marín, T. (1990). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Marramao, G. (2007). *Pasaje a Occidente. Filosofía y globalización*. Madrid: Katz.

Marramao, G. (2011). *La pasión del presente: Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Gedisa.

Martín, E. (2011). La estructura organizativa como estrategia de intervención: Sistema Amara Berri. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 19, nº 4, pp. 25-28.

Martín, J. (1990). *Desde nuestra escuela "Paideia"*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.

Martín, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.

Martín, J. (2006). *Paideia. 25 años de educación libertaria*. Madrid: Ediciones Villakañeras.

Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

Martínez Bonafé J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la escuela*, nº 22, pp. 7-23.

Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 230, pp. 58-65.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Martínez Bonafé, J. (2003). Testimonios de Renovación Pedagógica Valenciana. *Kikiriki, Cooperación Educativa*, nº 70, pp. 35-38.

Martínez Bonafé, J. (2008). *El ejemplo y la actualidad del sueño educativo republicano*. Conferencia pronunciada en la Casa del Pueblo de Almansa, el 8 de febrero de 2008. Disponible en: <http://www.uv.es/bonafe/documents/AlmansaEl%20ejemplo%20y%20la%20ac.pdf> (fecha de consulta: 20 de julio de 2012).

Martínez Rodríguez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-169). Madrid: Morata.

Mata, M. (1984). Renovación pedagógica. *Aldaba: Revista del Centro asociado a la UNED de Melilla*, año 2, nº 2, pp. 45-60

Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, nº 4, pp. 17-20.

McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: http://www.mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf (fecha de consulta: 5 de agosto de 2013).

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson: Madrid.

Merino. J. V. (2008). El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, nº 21, pp. 221-264.

Merino. J. V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.

Meza, M. y Pérez, E. (2001). Influencia del uso del “aprendizaje cooperativo” en el rendimiento académico de los estudiantes de inglés técnico de la USB del litoral. *Íkala Revista de lenguaje y cultura*, vol. 6, nº 11-12, pp. 31-41.

Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, vol. 65, nº 4, pp. 135-148.

Millan, M. (1979). Las bases teóricas de las Escuelas Alternativas Norteamericanas. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 37, nº 143, pp. 131-137.

Miller, R. (2002). *Free schools, Free people: Education and democracy after the 1960s*. New York: Suny Press

Miller, R. (2008). *Self-Organizing Revolution: common principles of the educational alternatives movement*. Brandon, Vermont: Holistic Education Press.

Miller, R. (2009). Education after the empire. En VV.AA. *Education and hope in troubled times. Visions of change for our children`s world* (pp. 121-133). New York: Routledge.

Ministerio de Educación (2009). *TALIS –OCDE-. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA- Informe Español*. Vol. I. Resultados y Contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria de Estado, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Molina, M^a D. (2010). *La Práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià – Gonçal Anaya*. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Molina, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Granada: Aljibe.

Monés i Pujol-Busquets, J. (2012). La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, nº 16, pp. 57-71.

Morin, E., Petrella, R., George, S., Naïr, S., Pérez Díaz, V., Ramonet, I. y Trías, E. (2000). *Observatorio de análisis de tendencias. Desafíos de la mundialización*. Cuadernos de la Fundación M. Botín. Madrid: Fundación Marcelino Botín.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, nº 1, pp. 255-267.

Nagata, Y. (2006). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific región*. Netherlands: Springer.

Negrín, O. y Vergara, J. (2009). *Historia de la Educación*. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.

Neill, A.S. (1960). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Neill, A. S. (1976). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Neill, A.S. (1994). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.

Olabuenaga, J. I. y Ispizua, M^a. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de innovación educativa*, nº 131, pp. 47-50.

Ossenbach, G. (2009). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En Tiana, A., Ossenbach, G y Sanz, F. (Coords.). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* pp. 21- 44. Madrid: UNED.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS Universitaria.

Parcerisa, A. (2001). ¿Es posible una nueva escuela? Propuesta de tres cuestiones de debate para abordar la transformación. *Aula de innovación educativa*, nº 107, pp. 69-74.

Payá, M. R. (1950). Una ciudad de los muchachos en Valencia. *Bordón Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, nº 15, pp. 41-46.

Payá, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

Pérez, A. M., López, M. P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, nº 12, pp. 209-220.

Pérez, E. (2012). Escuela y Movimientos de Renovación Pedagógica. Conferencia "Día de la Facultad" (pp. 1-15). Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, 27 de noviembre de 2012.

Pérez, E. (2013). El movimiento Freinet en España. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 433, pp. 52-54.

Pérez, G. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, nº 348, pp. 443-464.

Pérez, M^a. C. (1953). *Ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

Pozo Andrés, M^a del M. (1996). La escuela graduada madrileña en el primer tercio del Siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del estado español? *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, nº 2, pp. 211-248.

Pozo Andrés, M^a del M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, nº 22-23, pp. 317-346.

Pozo Andrés, M^a del M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, Reconstrucción y Recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 12-3, nº 39, pp. 15-44.

Pozo Andrés, M^a del M. (2013). *Justa Freire o la pasión por educar*. Barcelona: Octaedro.

Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la escuela*, nº 70, pp. 5-20.

Puelles, M. de. (2004). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

Puelles, M. de. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, nº 21, pp. 15-35.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006) La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, nº 339, pp. 169-176.

Puigvert, L. y Luengo, F. (2008). Banco de experiencias socioeducativas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 385, pp. 40-55.

Pumares, L. (2001). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco. 25 años de innovación educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25298.pdf (fecha de consulta: 20 de febrero de 2012).

Pumares, L. (2008). El Colegio Público Trabenco: tres décadas de innovación educativa. En Feito, R. y López, J. I. (Coord.) *Construyendo escuelas democráticas* (pp. 45-84). Barcelona: Hipatia.

Rabadán, J. A. y Hernández, E. (2012). Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, nº 6 (pp. 1-11). Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6> (fecha de consulta: 1 de septiembre de 2012).

Ramonet, I., George, S., Petrella, R. y Shiva, V. (2004). *Los desafíos de la globalización*. Madrid: Ediciones Hoac.

Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, nº 1, pp. 169-182.

Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Historia y Presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una propuesta metodológica para enseñar historia de la educación. En Espigado, G., Gómez, J., De la Pascua, Mª J., Sánchez, J. L. y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 887-898). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea], n.º 10, pp. 143-168. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias10/289--sobre-la-renovacion-pedagogica-y-su-ensenanza-universitaria-una-propuesta-metodologica> (fecha de consulta: 20 de diciembre de 2013).

Reilly, H. y Warneke, K. (2008). *Father Flanagan of boys Town. A man of vision*. Crawford: Boys Town Press.

Rey, G. y Vega, Mª. C. (2002). Fase de sensibilización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 316, pp. 42-45.

Rodríguez, M. (2003). Otra escuela es posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 17, nº 3, pp. 17-27.

Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, nº 1, pp. 141-166.

Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, nº 3-4, pp. 855-872.

Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, nº 1, pp. 75-84.

Ruiz, J. (1994). La Escuela Pública. En Guereña J. L., Tiana, F. y Ruiz, J. (Coord.). *Historia de la Educación en la España Contemporánea: 10 años de investigación* (pp. 77-116). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Ruiz, J. (2006). Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España. *Encounters on Education*, nº 7, pp. 95 -111.

Ruiz Olabuénaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rute, R. (1961). *Problemática social y humana de la Ciudad de los Muchachos*. Fondo documental Romero Marín, Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, s.p.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.89-125). Madrid: La Muralla.

Sáenz del Castillo, A. A. (1999). El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº 1, pp. 785-796. Disponible en: www.uva.es/aufop/publica (fecha de consulta: 12 de diciembre de 2011).

Salcedo, S. y Sanchís, E. (1993). La sociedad post-industrial. ¿Reforma o utopía? En García Ferrando, M. (Coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología* (pp. 493-541). Valencia: Tirant lo Blanch.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. En Tortosa, M^a T.; Álvarez, J. D.; Pellín, N. (Coords.) *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante (pp. 1916-1930). Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010> (fecha de consulta: 12 de diciembre de 2011).

Sanmartí, T. (1907). Nuestra escuela. *Revista Pedagógica Ilustrada* (Órgano de la Escuela Moderna de Badalona, sostenida por la Sociedad protectora de la Enseñanza Racionalista), nº 6.

Sarasson, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Schaub, H. y Zenke, K. (1995). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Slavin, R. and Madden, N. (2008). *Success for all. Research and reform in elementary education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el Segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Steiner, R. (1980). *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. México: Editorial Waldorf.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía, Colombia: Contus.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla: Madrid.

Tolosana, C. (1984). Moviments de Renovació Pedagògica. *Perspectiva Escolar*, Publicació de "Rosa Sensat", nº 85, pp. 22-27.

Torres, R. M^a (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, 5-6 octubre, 2001. Disponible en: www.udlap.mx/rsu/pdf/l/repensandoloeducativodesdeeldesarrollolocal.pdf (fecha de consulta: 22 de febrero de 2011).

Tortosa, J. M^a. (1992). *Sociología del sistema mundial*. Madrid: Tecnos.

Trabenco (1976). *Nos queda la palabra*. Madrid: Alameda.

Trabenco, Cooperativa (1980). *Trabenco, la realidad de una idea*. Leganés: Ayuntamiento de Leganés.

Trilla, J. (1985). Antón Semiónovich Makarenko: la fuerza de la colectividad. En AA.VV., *Pedagogías del siglo XX* (pp. 95-106). Barcelona: Ciss Praxis.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994) The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº 3, pp. 453-480.

Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1983). La vida en el Pelouro: Un mundo para niños. *Cuadernos de pedagogía*, nº 107, pp. 57-60.

Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1984). Hacia la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 120, pp. 37-43.

Ubeira, T. y Rodríguez de Llauder, J. (1997). La pedagogía interactiva en acción: la realidad de "O Pelouro" constreñida en unas frías páginas. En Molina, S., *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva* (pp. 111-130). Málaga: Ediciones Aljibe.

UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

UNESCO (2011). *Compendio Mundial de la Educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Uztarroz, J. (2011). Las escuelas democráticas. *Revista Documentación Social*, nº 163, pp. 125-144.

Valls Carol, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Viaud, M. L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. París: PUF.

Viaud, M. L. (2008). *Montessori, Freinet, Steiner... una école diferente pour mon enfant?* París: Nathan.

Vidal, J. (1924). La doctrina de la “nueva educación”. *Revista La Escuela Moderna*, nº 7, pp. 521-531.

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de educación, nº Extraordinario, ejemplar dedicado a Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)*, pp. 21-44.

Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3, nº 1.

Universidad de Salamanca (pp. 5-19). Disponible en: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf (fecha de consulta: 17 de abril de 2010).

Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 2, pp. 94-124.

VV.AA. (1996). *Carta a una maestra*. Madrid: PPC

VV.AA. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: Las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 39, pp. 187-196.

VV.AA. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

VV.AA. (2007). *Entramados. La experiencia de una Comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

VV.AA. (2009). *El Colegio "Estudio": Una aventura pedagógica en la España de la posguerra*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Estudio.

VV.AA. (2009). Boletín actividades, Curso 2008/2009. *Revista editada por la Fundación Estudio*, nº 15.

Wild, R. (1999). *Educador para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, pp. 19-21.

Wrigley, T. (2004). Política y práctica de un fenómeno global. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 339, pp. 52-58

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Zudaire, B. y Lavado, J. (2002). Fase de selección de prioridades y organización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 50-53.

Otras fuentes y documentos electrónicos de apoyo y consulta.

- <http://www.boe.es>
- <http://www.eudec.org/>
- <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>
- <http://www.utopiadream.info>
- <http://educacionlibre.org/inicimarc.htm>
- <http://educaciondemocratica.wordpress.com/sobre-eudec/>
- <http://www.educacionalternativa.org/>
- <http://www.youtube.com/watch?v=oA7J5Es-8nY&list=PL1D06282F02139C69> (Testimonis dels Moviments de Renovació Pedagògica al País Valencià).
- <http://centrodedocumentacioncritica.org/materiales-y-publicaciones/coleccion-contratiempos/>
- <http://blogs.elpais.com/escuelas-en-red/>
- <http://www2.rosasensat.org/>
- <http://www.colectivoescuelaabierta.org/>
- <http://cmrp.pangea.org/>
- <http://colectivoeducadores.wordpress.com/>

- http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=80
- <http://www.redires.net/>
- <http://fedemrp.blogspot.com.es/>
- <http://www.aapae.edu.au/>
- <http://www.portalinnova.org/>
- <http://www.ncacs.org/ncacs.htm>
- <http://www.educationrevolution.org/store/>
- <http://www.pathsoflearning.net/>
- <http://laeducacionquenosune.org/>
- <http://www.phoenixeducation.co.uk/phoenix-education-trust.htm>
- <http://www.idenetwork.org/index.htm>
- <http://www.mecd.gob.es>.
- <http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/>
- <http://www.emes.es/>
- <http://ludus.org.es/es>
- <http://www.madrid.org>.
- Diccionario Akal de Pedagogía.
- <http://www.spinninglobe.net/>
- <http://www.otraescuelaesposible.es/link.htm>

9. ANEXOS.

9.1. Anexo 1.

En este primer anexo se agrupan aquellos documentos directamente relacionados con el proceso metodológico e investigador. Así, se pasan a mostrar los tres modelos de entrevistas utilizados y la lista de personas entrevistadas.

- **Documento 1.**

Preguntas de la entrevista. Modelo I.

1. Señale las escuelas de educación primaria que considere más significativas y emblemáticas de renovación pedagógica (públicas o privadas dentro la CAM) vigentes en la actualidad.
2. En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que han influido e influyen pedagógicamente en estas escuelas que señala?
3. ¿Cuáles son las principales características pedagógicas de estas escuelas, aquellas características renovadoras que las diferencia del modelo de escuela tradicional?
4. ¿Encuentra similitudes y/o diferencias pedagógicas entre ellas? ¿cuáles?
5. En el contexto de la CAM ¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades, futuro...

- **Documento 2.**

Preguntas de la entrevista. Modelo II.

1. Señale las escuelas de educación primaria que considere más significativas y emblemáticas de renovación pedagógica (públicas o privadas dentro del territorio Español) vigentes en la actualidad, haga especial referencia al contexto de la CAM.
2. En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que han influido e influyen pedagógicamente en estas escuelas que señala?
3. ¿Cuáles son las principales características pedagógicas de estas escuelas, aquellas características renovadoras que las diferencia del modelo de escuela tradicional?
4. ¿Encuentra similitudes y/o diferencias pedagógicas entre ellas? ¿cuáles?
5. ¿Cuál cree que es la situación actual de la renovación pedagógica y, más concretamente, de la renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades, futuro...

- **Documento 3.**

Preguntas de la entrevista. Modelo III.

1. ¿Valora como una experiencia de Renovación pedagógica esta escuela? ¿por qué?
2. En su opinión ¿cuáles son los principales pedagogos, ideas y/o experiencias educativas (históricas y/o actuales) que influyen o han influido pedagógicamente en la escuela en la que trabaja?
3. Actualmente, en relación con la renovación pedagógica ¿Cuáles son las principales características pedagógicas de su escuela?
4. ¿Qué tipo de semejanzas y diferencias educativas encuentra con otras experiencias de la CAM?
5. En el contexto de la CAM ¿Cuál cree que es la situación actual de la Renovación pedagógica y, más concretamente, de la Renovación pedagógica de la escuela? Dificultades, posibilidades...
6. ¿Cuál es la situación actual de la escuela en la que trabaja? (tipo de dificultades que encuentra la realización de su proyecto educativo, futuro...)

- **Documento 4.**

Listado de personas entrevistadas⁷³⁹.

*Primer modelo de entrevista*⁷⁴⁰.

- Julio Rogero Anaya (MRPs Escuela Abierta).
- José Domínguez Rodríguez (MRPs Escuela Abierta).
- Pedro Badía Alcalá (Director del periódico Escuela).
- José Carlos Tobalina Blasco (MRPs Acción Educativa).
- Rafael Feito Alonso (profesor UCM).
- Rocío Redondo Sánchez (Federación de MRPs y representante de MRP Sierra Norte en la Federación de MRPs de Madrid).
- José Miguel Martín Fernández (Integrante Colectivo “Aulas en la Calle”).
- Isidro Moreno Herrero (profesor UCM).
- Rodrigo Juan García Gómez (miembro de la Junta de Coordinación del Proyecto Atlántida y Comisión Permanente del Proyecto Innova).
- José Luis Gordo Blanco (Presidente Fundación Ángel Llorca).
- Luis Pumares Puertas (profesor UCM).
- Francisco García Suárez (Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO, FECCOO).
- Eduardo Sabina Blasco (Secretario General de FETE-UGT Madrid).

⁷³⁹ Desde aquí quiero expresar mi enorme agradecimiento por la total ayuda, predisposición y colaboración de todos.

⁷⁴⁰ Huelga señalar que la amplitud de la experiencia profesional y académica que albergan las personas entrevistadas (de los cuales muchos no necesitan presentación alguna de acuerdo a su amplísimo recorrido) es muy extensa, motivo por el que sólo se expone alguna de las ocupaciones que desempeña o instituciones a las que pertenece y es miembro muy significativo.

*Segundo modelo de entrevista*⁷⁴¹.

- Jaume Martínez Bonafé (Profesor Universidad de Valencia, MRPs Valencia).
- Francisco Imbernón Muñoz (Catedrático Universidad de Barcelona).
- José María Hernández Díaz (Catedrático Universidad de Salamanca).
- Teresa García Gómez (Universidad de Almería, fundadora y coordinadora del Centro de Documentación de Alternativas Pedagógicas -CEDAP-).
- Sebastián Gertrudix Romero de Ávila (MCEP, profesor actualmente jubilado).
- Olga Roig López (Profesora Educación Secundaria, amplio conocimiento de la renovación pedagógica en Cataluña).
- Paulí Dávila Balsera (Catedrático Universidad del País Vasco).
- Antón Costa Rico (Catedrático Universidad de Santiago).
- Emilio Martín González (formación y asesoramiento Sistema Amara Berri).
- Elena Guerrero González (formación y asesoramiento Sistema Amara Berri).

*Tercer modelo de entrevista*⁷⁴².

- Antonio Ortiz Cañete (Director CEIP Carlos Cano).
- Ainhoa Yáñez Preciado (Jefa estudios CEIP Carlos Cano).

⁷⁴¹ Al igual que se señalaba en el punto anterior, la dilatada experiencia profesional y académica que albergan las personas entrevistadas es muy amplia, motivo por el que sólo se expone alguna de las ocupaciones que desempeña o instituciones a las que pertenece y es miembro significativo.

⁷⁴² Al igual que se señalaba en los dos puntos anteriores, es extensa la experiencia profesional y académica que albergan las personas entrevistadas, motivo por el que sólo se expone alguna de las ocupaciones que desempeña o instituciones a las que pertenece y es miembro significativo.

- M^a Isabel Hidalgo Vázquez (Docente en Colegio Estudio y delegada de sección de 3º, 4º y 5º de primaria).
- Guadalupe Lorente (Delegada del Departamento de Innovación del Colegio Estudio).
- M^a Dolores Gutiérrez Pérez (Directora CEIP Príncipe de Asturias).
- Javier Herrero Ruíz (Profesor y Secretario del CEIP Príncipe de Asturias).
- J. Manuel Martí García (Director CEIP Mariana Pineda).
- Sonia Montero (Jefa de Estudios CEIP Mariana Pineda).
- Ana Isabel Serrano Cañizares (Directora CEIP Miguel Hernández).
- Alfredo Fernández Cantalejo (Jefe de Estudios CEIP Miguel Hernández).
- Víctor Manuel Rodríguez Muñoz (Director Área Educativa FUHEM).
- Antonio Malagón Golderos (Fundador Escuela Libre Micael y Presidente Asociación Centros Educativos Waldorf España).
- M^a Carmen Aparicio (Orientadora CEIP Ágora).
- Elvira Pacheco Pavón (Directora en funciones de Trabenco).
- David Fernández Blázquez (Director Trabenco).
- Marisa Víctor Crespo (Profesora Trabenco).
- Lourdes Val Lucero (Directora CEIP Palomeras Bajas).
- Ana Recover Sanz (Profesora CEIP Palomeras Bajas).
- Rosa María Baz Lorenzo (Directora CEIP La Navata).
- M^a Carmen Rodríguez Prada (Jefa Estudios CEIP La Navata).

9.2. Anexo 2.

En este segundo anexo se pasa a exponer diversa documentación (teórica y gráfica) valiosa que da soporte a lo desarrollado, permitiendo completar y ampliar la mirada sobre el actual dinamismo de la renovación pedagógica de la escuela en la CAM.

- **Documento 1.**

Distinción entre modelo escolar tradicional y modelo escolar alternativo.⁷⁴³ I. Estructura (arquitectura institucional y socialización).

Modelo escolar tradicional

- Estructura centralista, burocrática (todas las decisiones corresponden a la administración) y verticalista-jerárquica.
- Institución separada del ambiente social. En salida, ambiente socio-cultural evitado, y en entrada, sin participación de padres y madres.
- Baricentro didáctico: el docente solitario, según lógica “individualista”.
- Baricentro espacial: la clase. El aula como centralidad didáctica. Horario escolar consumido en su totalidad en el aula.

Modelo escolar alternativo

- Estructura descentralizada y experimental, horizontal y democrática, ya que existe paridad en las funciones y en los poderes de decisión.
- Institución abierta al ambiente: en salida, porque se abre al territorio como depósito de cultura, y de entrada, porque se abre a los padres como vehículo para el conocimiento de los problemas en los que se reconoce el alumno.
- Baricentro didáctico: el colectivo, el equipo de los trabajadores escolares.
- Baricentro espacial: todo el complejo escolar. El horario escolar se consume con actividades de clase y de interclase (laboratorios, talleres...)

⁷⁴³ Fuente: elaborado a partir de Frabboni, Op, cit., 1998a.

II. Contenidos culturales (el saber escolar).

Modelo escolar tradicional

- Domina un currículo fundado en la información, en la transmisión de un saber dado, depositario, inactual y unilateral. La instrucción es: revelada, dogmática, inalterable por la evolución histórica; inactual, en cuanto saber expropiado del presente histórico; y por último, unilateral y hegemónica.
- Domina una investigación banalizada en experiencia episódica, como una indagación sobre lo inusitado, lo insólito, lo excepcional. La investigación sobre el presente histórico se limita a los contenidos inusuales y excepcionales ofrecidos por el ambiente social.
- Domina una creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.

Modelo escolar alternativo

- El currículo integra la información, la investigación y la creatividad. En lo que se refiere a la instrucción, ésta se presenta: Problemática, en función de una escuela como oficina/fábrica de cultura; actual, en cuanto saber lleno de presente histórico; y por último, pluralista.
- La investigación se eleva a método cultural, a indagación a través del uso de fuentes/documentos diversos del manual. La investigación sobre el presente histórico tiende a considerar el ambiente como un libro de lectura.
- La creatividad encuentra expresión en la pluralidad de sus lenguajes: gráfico/figurativo, mímico/gestual, manipulador, constructivo, sonoro/musical, lúdico.

III. Didáctica (Organización didáctica y estrategias de aprendizaje).

Modelo escolar tradicional

- Preponderancia del programa y del plano de trabajo individual del docente.
- Primacía de la lección por parte del docente.
- Estructura de horarios rígida.
- Preeminencia del manual y los ejercicios individuales

Modelo escolar alternativo

- Preeminencia de la programación didáctica proyectada colegialmente por los docentes y construida en base a congruentes objetivos cognitivos, adecuados a las necesidades y a los niveles intelectuales de los alumnos.
- Uso de estrategias de instrucción individualizada y socializada, a través de grupos de estudio y grupos de investigación.
- Estructura de horarios flexible.
- Actividades de información/investigación/creatividad a través del manual, la biblioteca, la mediateca, la investigación de ambiente; importante uso de trabajo en grupo.

- **Documento 2.**

ILUSTRACIÓN 31. LOGO LA EDUCACIÓN QUE NOS UNE⁷⁴⁴.



⁷⁴⁴ Fuente: <http://laeducacionquenosune.org/>

- Documento 3.

Manifiesto/iniciativa ciudadana denominada: “La educación que nos une”⁷⁴⁵.

No aceptamos

1- Una educación desvinculada de los cuidados de la vida, que da la espalda a los **graves problemas** de la Humanidad, que separa a las personas de su territorio y reproduce y genera **injusticias sociales y ambientales**.

2- La educación como mero **adiestramiento** de mano de obra, consumidores y clientes.

3- Que sean organizaciones de corte exclusivamente economicista (**OCDE y CEOE**) y religioso (**Conferencia Episcopal**) quienes decidan los **contenidos escolares** y cómo evaluar los sistemas educativos.

4- Una educación concebida en términos de **competitividad** y **ranking**, y mucho menos como herramienta de **exclusión** escolar y social.

5- La **segregación** escolar en función de variables académicas, económicas, religiosas, culturales, lingüísticas y la consiguiente **fragmentación social** desde la infancia.

6- La **recentralización** de las políticas educativas, que provocan: a) **Pérdida de democracia** en los centros. b) **Dificulta la tarea de maestros y profesores**, ahora al servicio del dictado de las reválidas y c) Merma a las Comunidades Autónomas de las **competencias adquiridas** en materia educativa.

Proponemos

1- Una educación **transformadora** que trabaja desde la comunidad y desde el territorio, que crea una red de **personas** comprometidas en la construcción de una sociedad más justa y más respetuosa con la **Tierra**.

2- Una educación que respete los derechos de la **infancia** y la **juventud** y atienda a la dimensión **afectiva y ética** de las personas; que dé respuesta a la necesidad humana de **investigar** y de **crear**, y cuyo fin sea el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida.

3- Que la **comunidad educativa** y la **sociedad** en su conjunto sean quienes decidan el **qué**, el **cómo** y el **para qué** de la educación de nuestros hijos e hijas.

4-Una educación **compensadora de desigualdades**; una educación que apueste por el **trabajo en equipo** y la construcción colectiva de conocimiento.

5- Recuperar el valor de la **diversidad** entendida como riqueza: la diversidad de culturas, de lenguajes, de propuestas, de personas, es requisito indispensable para el **desarrollo humano** y la construcción de una **sociedad solidaria y cohesionada**.

6-La **devolución de competencias** a la comunidad educativa, al

⁷⁴⁵ Fuente: <http://laeducacionquenosune.org/>

- **Documento 4.**

Manifiesto de Sevilla. Segunda Declaración Foro de Sevilla, febrero 2014. Por otra política educativa⁷⁴⁶

Un grupo de profesionales de la educación, la mayoría profesores y profesoras de universidad, reunidos en Sevilla los días 26 y 27 de octubre de 2012, preocupados por la situación del sistema educativo y alarmados por la evolución de la política educativa, con objeto de animar el debate y de generar un compromiso con la mejora declaramos:

1. **EDUCACIÓN.** En contra del sesgo economicista del anteproyecto de LOMCE, el objetivo de la educación comprende el desarrollo humano y la cohesión social. Mujeres y hombres deben poder formarse como personas completas, ciudadanos responsables y trabajadores cualificados. La sociedad precisa de la escuela para asegurar niveles adecuados de bienestar, libertad, justicia y equidad.
2. **DEBATE.** Necesitamos un auténtico debate nacional que permita la reconstrucción, en su caso la refundación, del sistema educativo sobre la base de un amplio acuerdo social y no, tras la negativa a un pacto de Estado, una ley revanchista e ideológica, sin diálogo con la oposición ni con el mundo de la educación, apenas maquillada con un nada fiable foro virtual.
3. **ESCUELA PÚBLICA.** La escuela es la columna vertebral de la ciudadanía. Nuestra peculiar historia nos ha legado un sistema dual, y el gobierno emite alarmantes señales de desdén por la escuela pública y apoyo a la enseñanza privada y confesional. El deber de las administraciones es articular un sistema público de educación igualitario y efectivo con una gestión eficaz y eficiente del subsistema estatal y unas reglas claras y cohesivas para el privado.

⁷⁴⁶ Fuente: <http://porotrapoliticaeducativa.org/por-otra-politica-educativa/>

4. **CALIDAD.** No existe un consenso sobre la noción de calidad educativa. Se está imponiendo una visión restringida a las calificaciones obtenidas en exámenes y pruebas, internas y externas, de papel y lápiz, basadas en una concepción factual y declarativa del conocimiento que empobrece el sentido del aprendizaje y la educación. Los resultados escolares entendidos así no son un indicador sostenible de la calidad educativa.
5. **FRACASO.** El fracaso no es anónimo; tiene nombre, historia y cultura. No se produce súbitamente. Es el resultado de un proceso que se puede identificar y prever. Tiene que ver con el tipo de contenido, descontextualizado y sin sentido, que se enseña y evalúa y con un proceso de enseñanza y aprendizaje que no facilita ni promueve que el alumnado establezca conexiones y elabore sus propios significados y conocimientos.
6. **SOLIDARIDAD.** La respuesta al elevado fracaso escolar, y el subsiguiente abandono, no debe ser naturalizarlo sino, por el contrario, concentrar medios diferenciales y adicionales sobre grupos e individuos en riesgo, es decir, perseguir los objetivos comunes con medios cuantitativamente superiores y cualitativamente más adecuados. Por contra, la ley acepta ese fracaso como inevitable y el gobierno elimina los programas de educación compensatoria y atención a la diversidad, abandonando a su suerte a los alumnos más vulnerables.
7. **REPETICIÓN.** Lejos de abordar el problema de la repetición de curso, que España encabeza en Europa de forma exagerada, se ha mostrado indiscutiblemente ineficaz, resulta económicamente costosa e ineficiente y constituye una de las principales causas endógenas del fracaso escolar, el gobierno parece querer ampliarla, sistematizarla y convertirla en el determinante de la segregación temprana.
8. **ITINERARIOS.** Se adelanta la edad en la que se crean itinerarios de hecho irreversibles. Se pretende segregar al alumnado desde 3º de ESO, a los catorce años, reduciendo en dos el tronco común, y convertir la

primera orientación hacia la formación profesional en una vía muerta, repitiendo así el error de la LOGSE, y se añaden mecanismos que amenazan con adelantar la segregación al segundo curso. La mayoría de países cuya comprensividad llega a los dieciséis obtienen mejores resultados que los que segregan a edades más tempranas. La segregación del alumnado con peores resultados se traduce en una enseñanza de calidad inferior por efecto de una profecía autocumplida.

9. **EVALUACIÓN.** En la educación obligatoria la evaluación debe tener un claro propósito formativo, de conocimiento y apoyo a los procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Una evaluación excluyente, sancionadora y de control –como plantea el anteproyecto-, basada en pruebas frecuentes y estandarizadas, es contraria a su sentido educativo y a la diversidad humana, generando abandono y exclusión. La evaluación del sistema requiere una revisión a fondo para garantizar que la sociedad y la comunidad escolar dispongan de información relevante, a través de procesos transparentes y democráticos.
10. **RECURSOS.** Sin entrar en sus causas, sabemos que los efectos individuales y colectivos de la crisis se concentran en las personas y países con menor nivel de formación. Sabemos que la economía que resurja de ella y los nuevos empleos no serán los mismos, sino que requerirán una fuerza de trabajo más cualificada. Por ello es esencial, precisamente en tiempos de crisis, un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en educación.
11. **AJUSTES.** Conscientes de que es más necesario que nunca mejorar la eficacia y la eficiencia en el empleo de los recursos, entendemos que hay margen para mejorar el trabajo de los educadores. Hoy es más importante el esfuerzo de todos, incluida la colaboración entre las administraciones y el profesorado, con más y mejor aportación presupuestaria y profesional, así como una reorganización flexible de los centros. Pero no se puede confundir una política de racionalización y modernización con una de recortes indiscriminados.

12. **SERVICIOS.** Los gobiernos central y autonómicos están recortando partidas que consideran *no esenciales*: comedores, rutas, libros de texto, actividades extraescolares o la jornada escolar misma. Sin embargo, en medio de esta crisis y sabiendo cómo afectan al desempeño escolar las condiciones de vida, la opción debe ser la opuesta: asegurar la gratuidad de transporte, comedor y material escolar, así como evitar la intensificación de la jornada escolar y propiciar un horario de apertura más amplio.
13. **CIUDADANÍA.** La ciudadanía requiere acceder a conocimientos y desarrollar actitudes acordes con el carácter liberal, democrático y social de nuestro Estado de derecho. Es decir, que propicien el respeto a la ley y las normas de convivencia, la aceptación de otras opciones y formas de vida admitidas por la Constitución y las leyes, un compromiso participativo con la democracia, y la cohesión y la solidaridad sociales. Esto exige un consenso sobre ideas y valores compartidos y tolerancia activa hacia otros no compartidos.
14. **SEGREGACIÓN.** La LOMCE avala la segregación por sexos en centros concertados, hoy fundamentalmente centros promovidos por organizaciones ultraconservadoras. La escolarización conjunta proporciona una socialización positiva e irrenunciable en una sociedad todavía marcada por la desigualdad de género.
15. **CC.AA.** Leyes y políticas deben respetar el ámbito competencial de las comunidades autónomas, en vez de utilizarse como instrumentos de centralización, uniformización y control burocrático. Esto no es óbice para reclamar transparencia, movilidad, coordinación y coherencia en todo el ámbito del estado.
16. **AUTONOMÍA.** Es necesario responder a las necesidades de la comunidad con autonomía curricular, organizativa y de recursos. La autonomía no debe dirigirse a la rivalidad entre centros, sino al aprovechamiento diferencial de los recursos. Requiere un proceso de

responsabilización social, lo opuesto a la merma de la participación que supondría la conversión de los consejos escolares en meros órganos consultivos.

17. TRANSPARENCIA. El sistema resulta en muchos aspectos opaco para los profesionales, la comunidad escolar y la sociedad. Se precisa potenciar al máximo la transparencia, permitiendo el acceso a la información sin otra restricción que el respeto a la propia imagen y la intimidad. Hay que desarrollar indicadores fiables del desempeño docente, el funcionamiento de los centros, la implementación de proyectos, los resultados de programas y políticas y el estado general del sistema, pero sin distorsionar con ellos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

18. PARTICIPACIÓN. La participación es un derecho de las personas y un principio constitucional. Debe reforzarse como forma de pertenencia, motivación, concienciación, formación y corresponsabilidad social. Resulta imprescindible potenciar la libertad de pensamiento y de expresión del alumnado, así como su auto-organización y participación en la vida del centro. La participación exige poder de decisión. lo opuesto al control autoritario. Nos preocupan signos evidentes de empobrecerla y recortarla presentes en el texto de la LOMCE.

19. DIRECCIÓN. Se ha de acentuar el carácter pedagógico de la dirección (coordinación, innovación...) frente a la visión gerencial del anteproyecto. La dirección ha de garantizar el ejercicio de deberes y derechos de la comunidad y la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro, y no debe ser un mero representante de la Administración o del claustro docente. Un liderazgo compartido es más coherente con el carácter de la escuela.

20. PROFESORADO. El sistema educativo se funda en la confianza en el docente y su capacidad profesional. Por ello merece apoyo y reconocimiento en el ejercicio de su función, más en momentos de cambio

social e incertidumbre. Debe tener un compromiso claro con sus alumnos, su centro y la educación misma, y una actitud cooperativa con las familias y la comunidad. Las actuales condiciones y propuestas legislativas derivan competencias a otros agentes, expropiando aspectos centrales de su labor. Es fundamental mejorar formación, selección, desarrollo profesional y evaluación.

- Documento 5.

ILUSTRACIÓN 32. ACTIVIDAD AUTO-FORMATIVA DEL "GRUPO DE JÓVENES EDUCADORES" DEL MRP ESCUELA

ABIERTA.⁷⁴⁷



⁷⁴⁷ "Grupo de Jóvenes Educadores" del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, al que el autor de la presente tesis perteneció. Ahora "Grupo de Aprendizaje Colectivo". Fuente: <http://colectivoeducadores.wordpress.com/>

- Documento 6.

ILUSTRACIÓN 33. ACTIVIDAD DEL GAP DEL MRP ESCUELA ABIERTA.⁷⁴⁸

Grupo de Aprendizaje Colectivo

colectivoeducadores.wordpress.com



La Escuela de Ariño

- Día: 15/12/2012
- Hora 10:00
- Sede Escuela Abierta

(Vereda del Camuerdo s/n).
Metrosur: Conservatorio. Autobús: 441
v 442 desde Madrid

Democracia, Tecnología y Cultura Digital

⁷⁴⁸ Actividad formativa del actual “Grupo de Aprendizaje Colectivo” del Movimiento de Renovación Pedagógica “Escuela Abierta”. Fuente: <http://colectivoeducadores.wordpress.com/>

- Documento 7.

ILUSTRACIÓN 34. ACTIVIDAD FORMATIVA DEL “GRUPO DE APRENDIZAJE COLECTIVO” DEL MPR “ESCUELA

ABIERTA.”⁷⁴⁹



⁷⁴⁹ Fuente: <http://colectivoeducadores.wordpress.com/>

- Documento 8.

ILUSTRACIÓN 35. XV ENCUENTRO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE MADRID, 2008.⁷⁵⁰

Estos son algunos de los interrogantes que se abren ante nosotros, y a los que trataremos de dar respuesta.

En este Encuentro nos proponemos hacer un análisis profundo sobre el tema de la Convivencia en los centros escolares, que trascienda el fenómeno mediático reciente y nos haga replantear las posibilidades y caminos para una convivencia escolar realmente democrática y satisfactoria. Nos centraremos, no tanto en los problemas concretos como en el modelo de convivencia al que aspiramos y en la forma de llegar al mismo desde el aprendizaje y la práctica de la convivencia. ¿Cómo entendemos el "convivir"? ¿Compartimos todos el mismo concepto de convivencia o tenemos conceptos y paradigmas diferentes? ¿Es posible enseñar a convivir? Si es así, ¿Qué es lo que habría que enseñar? ¿Pueden los educandos aprender por sí mismos a convivir? ¿Es posible motivarlos y estimularlos para que decidan hacerlo por sí mismos? ¿Cómo se puede hacer, cuáles serían las condiciones necesarias?

Lugar del Encuentro

**Sede del Colectivo
"Escuela Abierta"**
C/ Vereda del Camuerzo s/n
Sector 3
Getafe (Madrid)

29 DE FEBRERO Y 1 DE MARZO DE 2008

mRp

Organiza

**Federación de Movimientos de
Renovación Pedagógica de Madrid**
C/ Luis Vélaz de Guevara nº 8
28012 Madrid
Tfños.- 914295019 y 916827552
Fax.- 914295031
mrpgetafe@yahoo.es
aeduca@accioneducativa_mrp.org

mRp

**XV ENCUENTRO
DE
MOVIMIENTOS
DE
RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA
DE MADRID**

"APRENDER.ACONVIVIR"

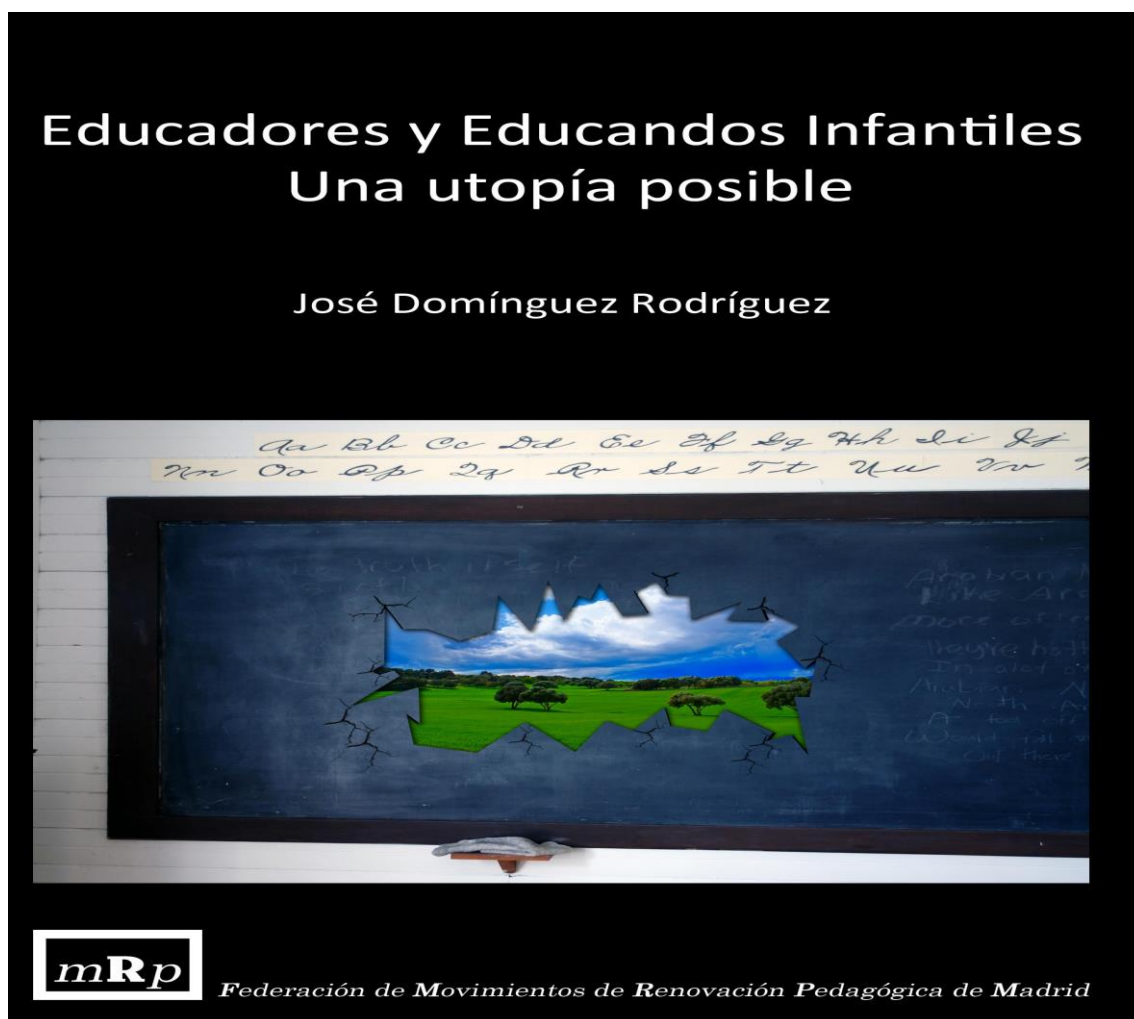


29 DE FEBRERO Y 1 DE MARZO DE 2008

⁷⁵⁰ Fuente: <http://www.colectivoescuelaabierta.org/>

- Documento 9.

ILUSTRACIÓN 36. PORTADA DEL LIBRO DE JOSÉ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ. PUBLICADO POR LOS MRPS⁷⁵¹.



⁷⁵¹ Desde aquí quiero expresar mi más sincero reconocimiento y admiración a José Domínguez Rodríguez. Una de las personas más relevantes para la renovación pedagógica madrileña y española a quien pude conocer y entrevistar para la presente tesis.

- **Documento 10.**

ILUSTRACIÓN 37. LOGO FUNDACIÓN ÁNGEL LLORCA⁷⁵².



⁷⁵² Fuente: <http://www.fundacionangelllorca.org/>

- Documento 11.

ILUSTRACIÓN 38. ESCUELA DE VERANO DEL MRP ACCIÓN EDUCATIVA DEL AÑO 2009⁷⁵³.



⁷⁵³ Fuente: <http://www.accioneducativa-mrp.org/>

- Documento 12.

ILUSTRACIÓN 39. XXXIII ESCUELA DE VERANO DEL MRP "ESCUELA ABIERTA", 2013.⁷⁵⁴

SERVICIO DE COMEDOR:
Indicar las comidas requeridas:
Cena viernes
Comida sábado
Precio: 15 € las dos

Nombre: _____
Localidad: _____
Apellidos: _____
Centro de trabajo: _____
Tf.: _____
e-mail: _____
Domicilio particular: _____
Taller en el que se inscribe: _____

Es en comunidad donde nos formamos como seres humanos, pero también la educación implica relaciones sociales. Frente a la propuesta social individualista y deshumanizada como la que hoy nos imponen, es de vital importancia reflexionar y ver lo que hacen otras personas, rompiendo los muros de las escuelas para estrechar lazos de compromiso ético con la comunidad que las acoge.
Queremos también incorporar una reflexión sobre los movimientos sociales y a los resquicios por los que se abre paso un nuevo modelo de ciudadanía.
Las políticas educativas dominantes están siendo respondidas por diferentes actores en el mundo de la educación. Sus voces nos interesan y nos marcan la pauta reivindicativa.

XXXIII ESCUELA DE VERANO
20, 21 y 22 de septiembre 2013

La Escuela y el desarrollo local comunitario

Lugar de celebración:
C.E.I.P. Miguel Hernández. Avda. Reyes Católicos s/n.
28904. GETAFE. (Bus: 444, Metrosur: Alonso de Mendoza)
<http://www.colectivoescuelaabierta.org/>

⁷⁵⁴ Fuente: <http://www.colectivoescuelaabierta.org/>

- Documento 13.

ILUSTRACIÓN 40. PROGRAMA DE XXXIII ESCUELA DE VERANO ORGANIZADA POR EL MRP "ESCUELA ABIERTA", 2013⁷⁵⁵.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

VIERNES 20

18.00 h. Recepción de asistentes.

18.30 h. Conferencia: *Nueva ciudadanía y movimientos sociales*. Ponente: **Andrés Aganzo**. Sociólogo

20.30 h. Cena colectiva.

SÁBADO 21

10.00 h. Ponencia: *La Escuela en el desarrollo comunitario*

✓ *Aprendizaje-Servicio (ApS)*. Ponente: **Pedro Urñiuela**. (Catedrático de Filosofía y ex-inspector de Enseñanza Media)

✓ *Desarrollo comunitario y Educación*. Ponente: **Ricardo G. Alcócer** (Sociólogo y Profesor del IES Alamos de Getafe)

12.30 h. Talleres y experiencias creativas (Cada participante debe inscribirse en uno)

1. **Experiencias de Aprendizaje - Servicio**

- *Aprendizaje - Servicio en las aulas hospitalarias de Guadalajara*. Paloma Gavilán.
- *Proyectos de aprendizaje en el IES Miguel Catalán (Coslada)*. Juan de Vicente.

2. **Experiencias de intervención comunitaria.**

- *Entornos educativos al aire libre*. Carmen Colls y Pitu Fernández. Coautores del libro "Safareig".

3. **Taller de Matemáticas en E. Primaria.**

- *Matemáticas para todos. Desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación*. Encarna Franco.

4. **Taller de literatura infantil y experiencias.**

- *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil Ana Pelegrín. Acción Educativa*.
- *La biblioteca de los cuentos en el ciclo 0-6*. E.I. Mafalda (Getafe)

14.30 h. Comida

16.30 h. Talleres y experiencias creativas (Continuación).

19.00 h. Músicas en directo. Actuación de grupo:

Chapa - Choly (SENEGAL)

DOMINGO 22

10.00 h. Cómo resistir a la LOMCE...sin sucumbir a las revalidas.:

- ✓ *Manifiesto de Sevilla: Por otra política educativa*. Rafael Feito. Profesor de Sociología de la Educación de la UCM.
- ✓ *Libro Verde de la educación*. Juan José Reina. Ex-inspector de Educación Primaria
- ✓ *Dictamen del consejo de Estado*. José Luis Pazos. Presidente de la FAMPa Giner de los Ríos

12:00 h. Propuestas del Colectivo Escuela Abierta.

13:00 h. Clausura de la Escuela de Verano de Getafe.

Las presentes jornadas van dirigidas a todos los miembros de la Comunidad Educativa interesados en el desarrollo de la Escuela Pública.

Inscripciones: A través de nuestro correo electrónico, o enviando los datos por whatsapp a nuestro número de teléfono, **antes del 14 de septiembre**. Entregar, en secretaría, justificante de ingreso (25 €)* en la cuenta 2038/ 2477/ 80/ 6000216856

*Estudiantes y parados 5 €.

Inscripción + cena 40 €

En caso de no haber cubierto un número mínimo de plazas, en un taller, una semana antes del comienzo, se suspenderá la actividad

Escuela Abierta GETAFE
C/ Vereda del Camuezo s/n. 28905. Getafe (Sector III)

Tlfno: 657 900 622 e-mail: mrpgetafe@yahoo.es

Sábado 19.00 h.: **Música en Directo ADUNA**

Grupo senegalés Chapa Choly

XXXIII Escuela de Verano (2013)

20, 21 y 22 de septiembre

Escuela Abierta GETAFE

<http://www.colectivoescuelaabierta.org/>

⁷⁵⁵ Fuente: <http://www.colectivoescuelaabierta.org/>

- Documento 14.

ILUSTRACIÓN 41. PORTAL INNOVA⁷⁵⁶.



⁷⁵⁶ El Portal Innova nace a raíz de la constitución del Foro por la Educación Pública, con el objetivo de facilitar y asentar un entramado de colaboración y ayuda mutua para las distintas iniciativas de innovación educativa. Actualmente este Portal es un referente en los debates sobre la regeneración y mejora de la escuela. Fuente: <https://sites.google.com/a/red-innova.net/web/>

- Documento 15.

ILUSTRACIÓN 42. ACTIVIDAD FORMATIVA ORGANIZADA POR EL MRP "ESCUELA ABIERTA" Y LA "RED DE CENTROS", 2012.⁷⁵⁷

**ESCUELA ABIERTA Y RED DE CENTROS INNOVADORES CONVOCA EL
FORO DE LA EDUCACIÓN DE GETAFE**

**La nueva ley educativa LOMCE
¿Una contrarreforma más?
¿Qué conocemos sobre ella?**




Ponente:
PEDRO URUÑUELA
Ex-Inspector de Educación y Profesor de Filosofía

LUNES 5 DE NOVIEMBRE, 18.00 h
CEIP Miguel Hernández (Getafe)
Metrosur 'Alonso de Mendoza'
(Disponibilidad de aparcamiento)

⁷⁵⁷ Fuente: <http://colectivoeducadores.wordpress.com/>

- Documento 16.

ILUSTRACIÓN 43. MESA REDONDA ORGANIZADA POR LA SECCIÓN DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ATENEO DE MADRID, LA FEDERACIÓN DE MRPS DE MADRID Y EL COLECTIVO INFANCIA EN 2013⁷⁵⁸.




La Sección de Ciencias de la Educación del Ateneo de Madrid, la Federación de MRPs de Madrid y el Colectivo Infancia


INVITAN al dialogo y debate sobre

FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD: una responsabilidad compartida
Educación en la Primera Infancia

a cargo de
GEMA PANIAGUA Psicóloga. Orientadora del Equipo de Atención Temprana de Leganés.
Presenta el acto
José Carlos Tobalina Sección de Educación.



Jueves 28 de febrero 2013 a las 19:00 horas
Sala Nueva Estafeta - Ateneo de Madrid C/ Prado 21



⁷⁵⁸

Fuente: <http://www.ateneodemadrid.com/index.php/esl/El-Ateneo/Organizacion-Interna/Secciones/Seccion-de-Ciencias-de-la-Educacion>

- **Documento 17.**

Foro Mundial de Educación, Declaración de Porto Alegre del 22 enero de 2003⁷⁵⁹.

Preámbulo.

La segunda edición del Foro Mundial de Educación, realizada en Porto Alegre (RS), Brasil, en vísperas del Foro Social Mundial, reuniendo un número de educadoras, educadores y estudiantes superior a las 15 mil personas, representando más de 100 países, de todos los continentes, comprueba la expansión y la vitalidad del movimiento social que defiende la educación pública, laica y gratuita de calidad para todas las mujeres y hombres del planeta.

Un año después de la realización del primer Foro Mundial de Educación, en este segundo momento de organización colectiva de nuestra reflexión sobre los límites y las potencialidades, sobre los retrocesos y los avances, sobre las dificultades y las victorias de una educación liberadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa, inter-multicultural y planetaria, retomamos el análisis crítico del contexto dominado por la hegemonía del proyecto neoconservador y neoliberal y ratificamos nuestros compromisos con los principios, directrices y propuestas de la Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos, proclamada en la primera edición del Foro Mundial de Educación y ahora incorporada a esta Declaración.

Reafirmamos nuestro repudio a la mercantilización de la educación implementada por los organismos internacionales y por los acuerdos de libre comercio y a toda y cualquier forma de discriminación, a toda y cualquier acción unilateral de fuerza en este contexto internacional de cultura de la guerra y de la violencia, ratificando, por lo tanto, nuestro compromiso incondicional con la cultura de la paz y de la solidaridad, que es el ambiente adecuado para la construcción de la libertad, la igualdad, el respeto a las diferencias.

⁷⁵⁹ Fuente: Biblioteca personal.

Entendemos que los principios, las directrices y los rumbos señalados en aquel documento continúan siendo referencias obligatorias para quienes están comprometidos con la lucha por la universalización de la educación pública, laica, gratuita, de calidad y socialmente referenciada. Entendemos, también, que necesitamos avanzar en nuestros propósitos, dando consecuencia práctica a los compromisos adquiridos.

Como nuestras proclamaciones anteriores han sido construidas a partir de elaboraciones colectivas, el principio de la socialización del proceso de toma de decisiones, cada vez más ampliado, debe continuar siendo un parámetro obligatorio para la formulación e implementación de políticas, planes, programas y proyectos educativos, que proponemos como estrategia de avance en este recorrido inclusivo de todos los hombres y mujeres de la Tierra. Por lo tanto, el Plan de Acción, que vemos como necesario en el horizonte, no puede nacer de un pequeño grupo de científicos y pedagogos ni, mucho menos, de una minoría que detenta el poder, sino del conjunto de los diversos segmentos sociales movilizados y organizados.

Declaración.

Además de los principios y directrices ya asumidos en la Carta de Porto Alegre por la Educación Pública para Todos, proclamamos los siguientes compromisos:

I. Establecer, como utopía pedagógica, la Escuela Ciudadana, deber del Estado, bajo control social, construida por todos y todas, con currículo inter-multicultural -por lo tanto, no indiferente a las diferencias-, potencializadora de vivencias democráticas, con procesos de evaluación emancipadora, y productora de conocimientos que preparen a todos los seres humanos para el protagonismo activo, en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización. Forman parte de esta utopía el desarrollo y el apoyo a todas las formas de movimientos por la Educación Popular -propulsora del proceso de transformación política, económica y cultural de la sociedad-.

II. Garantizar la oferta de Educación Infantil a los niños de cero a seis años, para permitir su pleno desarrollo.

III. Universalizar la educación básica para todos los habitantes de la Tierra en edad escolar, para los que no tuvieron acceso a ella en la edad correspondiente y para los que de ella fueron expulsados, asegurando su formación para el ejercicio de una ciudadanía plena.

IV. Asegurar la educación secundaria para todos los que hayan concluido la educación primaria, como parte constitutiva de la formación básica a la que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho.

V. Fundamentar y estructurar la educación tecnológica en una formación general de calidad, capaz de propiciar la participación de todos y todas en el mundo del trabajo, en una perspectiva de emancipación.

VI. Garantizar el derecho, el acceso y la calidad social de la educación superior, en sus dimensiones de enseñanza, investigación y extensión, a todas y todos los que la demanden.

VII. Condenar la apropiación privada del conocimiento científico y tecnológico como mera acumulación económica basada en la explotación humana, ya que sus autores lo generan gracias a la conjugación de esfuerzos colectivos, y constituye un patrimonio de la humanidad.

VIII. Ofrecer educación especial, de modo de garantizar, a los portadores de necesidades especiales y en situación de riesgo, prioridad de atención.

IX. Garantizar, prioritariamente, a los oprimidos, silenciados, explotados y marginados del mundo, el usufructo de la riqueza socialmente producida, de forma de compensar la deuda que les fue impuesta al margen de sus aspiraciones, proyecciones, ideales y derechos.

X. Garantizar los derechos de los trabajadores y sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación y el ejercicio de la libertad de expresión en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

XI. Fortalecer la lucha para transformar las comunidades rurales y urbanas en espacios pedagógicos y construir la Ciudad Educadora, reestructurando y

movilizando todos sus recursos, en todos sus sectores e instancias.

Así, orientadas y orientados por esas referencias epistemológicas, políticas y éticas, declaramos nuestro compromiso con el esfuerzo de movilización y organización de todos los segmentos de las sociedades a las que pertenecemos, en el sentido de elaborar una Plataforma Mundial de Educación, que contenga principios y directrices, metas y objetivos, estrategias de implementación y de potencialización de recursos, cronograma y evaluación periódica, de modo de permitir políticas, planes, programas y proyectos educativos, en todos los niveles de enseñanza, para todos los pueblos de la Tierra.

La Plataforma deberá favorecer la movilización, la participación social y la construcción democrática de propuestas elaboradas por las diversas formas de organización de la sociedad. Su consolidación se dará en etapas sucesivas y ampliadas, desde el nivel local hasta el nacional, con aprobación de las instancias de representación involucradas en el proceso, garantizando la descentralización y universalización de las decisiones.

La Plataforma Mundial de Educación será formulada y propuesta en foros constituidos en cada uno de los países que participaron en las dos ediciones del Foro Mundial de Educación, así como en otros que se adhieran a este movimiento. Su consolidación será iniciada en el tercer Foro Mundial de Educación y su finalidad es construir la educación para otro mundo posible.

- **Documento 18.**

V Encuentro de la RETAL (Red de Educación transformadora y alternativa).⁷⁶⁰

TRABENCO EN RED CON OTROS COLECTIVOS: BARBIANA Y CALA.

El fin de semana del 24 al 26 de ENERO de 2014 celebraremos el

V Encuentro DE LA RED DE EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y ALTERNATIVA

(RETA)

Hace unos años Trabenco se marca el objetivo de abrirnos a otros ámbitos y colectivos, para trabajar en red con gente que tiene objetivos comunes.

Cumpliendo este objetivo se acepta participar en el I Encuentro de Buenas Prácticas para la Educación al Desarrollo (diciembre 2008) y lo hace en una mesa redonda. Durante estas jornadas conocemos a varios colectivos muy interesantes entre ellos están:

CALA y BARBIANA.

Nos conocimos y vimos que las ideas de los tres colectivos estaban en sintonía.

¿QUE TENEMOS EN COMÚN LOS TRES COLECTIVOS?

Trabajamos:

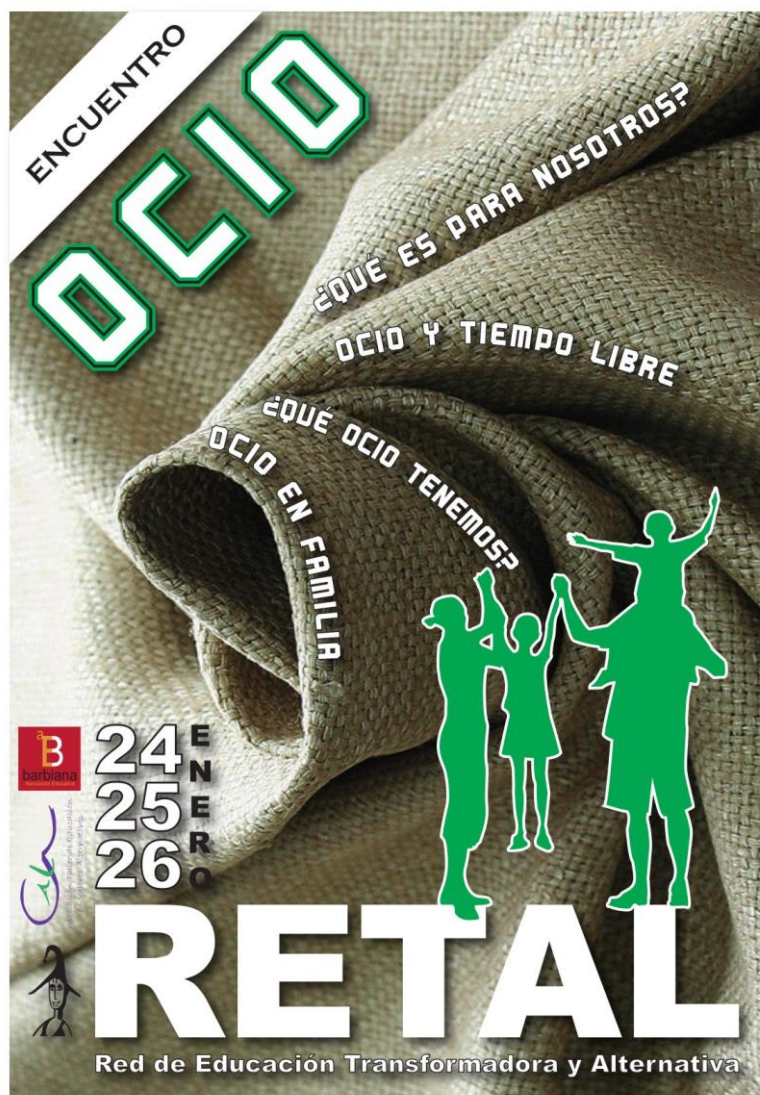
- desde la participación, la democracia y la horizontalidad.
- Educación para el desarrollo, sus visiones complementan las nuestras.
- Sus dinámicas como colectivos pueden aportarnos ideas nuevas.
- Muchos puntos comunes entre la educación formal y la no formal.

⁷⁶⁰ Fuente: <http://www.trabenco.com/>

- Formación en comunidad.
- Búsqueda de Transformación Social.
- Dificultades comunes:
 - Sostenibilidad de los proyectos
 - Dimensiones del proyecto.
 - Conciliación proyecto-vida familiar.

- Documento 19.

ILUSTRACIÓN 44. ENCUENTRO RED DE EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y ALTERNATIVA⁷⁶¹.



⁷⁶¹ Fuente: <http://www.nodo50.org/cal/2165/5%C2%BA-encuentro-retal-red-de-educacion-transformadora-y-alternativa/>

- Documento 20.

ILUSTRACIÓN 45. FIESTA MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.⁷⁶²



⁷⁶² Fuente: <http://latabacalera.net/convocatorias/fiesta-de-movimientos-de-renovacion-pedagogica-de-madrid-por-la-escuela-publica/>

- Documento 21.

ILUSTRACIÓN 46. EDUCARTE: JORNADAS PEDAGÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS⁷⁶³.

PRESENTACIÓN:	20 Mayo	21 Mayo
<p>Quizá has escuchado hablar de las pedagogías alternativas, de otros métodos de enseñanza, de los movimientos de renovación pedagógica, de una escuela diferente, pero... ¿realmente sabes qué es eso?, ¿alguna vez te has parado a pensarlo? Aquí tienes una gran oportunidad para descubrirlo, para descubrir que hay otra manera de enseñar, para descubrir que hay ciudadanos que se mueven cada día para conseguir una educación global y una escuela inclusiva, donde los protagonistas sean los niños y las familias.</p> <p>Si quieres descubrir algo acerca de qué son los proyectos, las asambleas, los rincones; si quieres conocer algunos de los MRP presentes en Madrid, si te apetece descubrir qué grupos existen en la actualidad para defender una escuela que no excluya a nadie; si te apetece escuchar qué métodos puedes utilizar en un futuro para hacer que tus alumnos aprendan realmente, que sean ellos los protagonistas del aula; te estaremos esperando los días 20 y 21 de mayo.</p>	<p>1ª SESIÓN: "Distintos puntos de vista" 16:30 a 20:30 (los alumnos deben estar a las 16:00)</p> <p>❖ Bienvenida y presentación.</p> <p>❖ Diferencias que marcan la diferencia. Moderadores: Cristina Robles, Diego Castillo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexión común de la situación actual de la educación.• La historia desde otra perspectiva. <p>❖ Descanso.</p> <p>❖ Prácticas de las otras prácticas. Moderadores: Ainhoa Yáñez, Francisco Sanz, Pilar Jiménez.</p> <ul style="list-style-type: none">• Asambleando en el aula.• Rincones y educación.• Una parte emocional.• Proyectos para trabajar.	<p>2ª SESIÓN: "¿Qué se mueve en educación?" 16:30 a 20:30 (los alumnos deben estar a las 16:00)</p> <p>❖ Acercándonos a otras realidades.</p> <p>► Representantes de los MRP de Madrid: Acción Educativa: Ajo Martín y Juan Manuel García Sierra Norte: Rocio Redondo Escuela Abierta: Carmen Quintana</p> <p>► Representantes de la RED DE CENTROS: Nuria Llorente, CEIP El Quijote, Vallecas. Inés M. García, CEIP Trabenco, Leganés Carmen Molinero, CEIP Pablo Picasso, Parla</p> <p>► Representantes de Aulas en la Calle. Concha de la Fuente. Jose Miguel Martín.</p> <p>► Representantes de Edukfuenla. Miguel Martín. Alejandro Álvarez.</p> <p>► Representantes de CIDESPU. Móstoles. M. Ángeles González. M. Jose Zarco</p> <p>► Representantes de GAC. Aída Álvarez. Violeta Paz. Adrián Aguayo.</p>

⁷⁶³ Fuente: <http://aulasenlacalle.blogspot.com.es/>

10. ABSTRACT.

The current complexities faced by society leave schools unable to handle the dilemmas posed by social reality using traditional pedagogical models and perspectives. The current socio-political and economic context sets up societies and cultures that are constantly undergoing changes, thereby requiring a redefinition of the institutions that make up these societies and cultures, including educational institutions. We are presently observing a transformation in the cultural and socio-historical processes that poses new educational challenges.

Specifically concerning the school environment, following the progress made during the nineteenth century, the twentieth century was instrumental in setting up and consolidating the European education system. This led to the development and extension of schooling and the current educational model being established in different countries at varying rates. Thus, arriving at the second half of the twentieth century almost all of the serious quantitative problems regarding schooling were almost entirely taken care of. However, in the present moment, new problems of a qualitative character are presented.

Currently, the debate concerning the appropriateness of the school curriculum for the complex reality of the twenty-first century stands out as a socio-educational challenge with remarkable reverberations in the political-pedagogical debate. In light of these processes, it is necessary to redefine and encounter theoretical and practical elements that will help to guide the educational activities in schools from theories and/or different experiences that reform the teaching practice.

Throughout history, from different pedagogical perspectives and concerns, there have always been alternative models and school experiences, which have been considered a break from the norm. In this sense, for decades and especially in Spain, in the public, state-subsidized and private contexts, a number of non-homogenous school experiences have emerged which are considered alternatives to the conventional school. These initiatives pose a socio-pedagogical question and are a matter of importance.

More specifically, the community of Madrid is home to a wide range of experiences that are included as part of Spanish schooling reform that serve as an answer and one way of responding to the traditional school model. Consequently, identifying and systematizing the most significant experiences and analyzing the underlying teaching ideology, is an urgent matter in order to identify the educational potential.

This thesis reflects the growing interest regarding the ideas and reforms that make up the alternatives to the current school model. For this reason, it is increasingly necessary to have a solid description and joint study that provides a visualization and systematization of the first “pedagogical cartography,” of a theoretical nature, concerning the present reality and specifically in the case of the Community of Madrid.

In this sense, this research aims to make up for the fact that few research studies have deepened understanding on this issue. By providing a comprehensive analytical perspective that pays attention to the details, the first snapshot of the current state of teaching reform in the Community of Madrid will be obtained, through the study of schools that are most representative of alternatives to the hegemonic pedagogical model.

The objectives that have guided our research are the following:

Acknowledge the main challenges and socio- educational problems of the twenty-first century. Identify the authors, projects, movements and key learning experiences that have inspired and shaped educational reform in Spain and specifically in the Community of Madrid (CAM). Analyze the historical evolution of educational reform in Spain and specifically in the CAM (during the late nineteenth and twentieth century) in the most representative schools. Collect, synthesize and differentiate the top schools in operation during the 2012-2013 academic year, describing and analyzing their pedagogical ideologies and methodological proposals. Understand the current state of educational reform of schools in the CAM and the primary difficulties that these centers encounter in carrying out their educational projects.. Finally, in order to know the degree of

consistency between the day-to-day teaching in the educational institutions and the pedagogic discourse carried out by the leadership in these schools as well as the formal discourse embodied in the projects carried out by these educational institutions.

This present research is carried out in the context of Education, adopting a theoretical perspective for critical reading of the educational processes. In this way, the methodology used is qualitative, the fundamental character is theoretical, the orientation is descriptive, and essentially exploratory. The research tools include the following, analysis of historical texts, content analysis, observation (participatory and non-participatory) and interviews. In short, the four central objectives to be achieved with these instruments are:

- Analysis of historical texts: understand the past and the evolution of educational reform.
- Content analysis: analyze the official pedagogical discourse expressed in the different educational projects within the educational institutions.
- Observation: get to know the daily educational dynamic carried out in these institutions, specifically in the classroom.
- Interviews: come to know the opinions of different experts in educational reform, as well as those who are primarily responsible for carrying out and promoting this reform in the educational institutions—primarily the Principal and Head of Studies.

For the selection of the sample, a type of non-probabilistic sampling was used, specifically a purposive sampling approach. In this way the most representative examples were selected. The process of sample selection was made up of three stages:

In the first stage, a large sample of schools was chosen, based on the educational impact they had achieved in the area of educational reform and pedagogical innovation in Madrid. During the second stage, various experts and individuals well versed in the areas of Spanish and Madrid educational reform

were interviewed in order to distinguish the areas of interest for the research. Finally, in the third stage, once the sample was selected, the possibilities of accessing and working at these centers were analyzed. In this way, only the institutions were selected where it would be possible to carry out at least one observation and one interview with a person with experience in educational reform in that institution.

The following text summarizes the most relevant information that is exemplified in our research objectives:

The primary challenges and socio-educational problems of the twenty-first century.

The current globalization of all spheres is generating new societies and thereby, new realities. Post-industrial societies: restructuring of the capitalist economic system, greater social complexity, new forms of social domination...New economic scenarios. A daunting technological revolution where information, understood as a commodity, has acquired a critical and decisive role. The transformation of labor relations.

New requests of schools. In addition to the traditional demands originating from the transmission, production and management of knowledge, new educational necessities are also raised. An increase in social inequality and the reduction of opportunities.

The most influential authors, movements, and historical experiences in shaping Spanish educational reform, specifically in CAM.

Educators: Dewey, Ángel Llorca, Pestalozzi, Freinet, Freire, Steiner, Piaget, Illich, Ferrer i Guardia, Montessori, Giner de los Ríos, Neill, Decroly and Milani.

Movements and experiences: Free Institute for Education (Institución Libre de Enseñanza; ILE); different educational reform movements (Rosa Sensat, educational action, MCEP...); the progressive ideas and experiences in the field of education that were promoted during the second Spanish Republic; and finally, the International movement of The New School.

Analysis of the historical revolution of educational reform in Spain (end of the nineteenth century and throughout the twentieth century) expressed through the most emblematic schools.

Taking into consideration the different historical and geographical realities in which the initiatives were generated and the different influences under which they were motivated starting at the end of the nineteenth century and up until 1980, it is clear that there has not been an interruption in the emergence of the large and heterogeneous number of educational institutions that have experienced and motivated the process of educational reform in Spain. Although it remained constant throughout the years, this history passes through stages of considerable height, such as that experienced during the second Republic and following the seventies, as well as greater decline, such as that suffered during the dictatorship under Franco.

The main primary education educational institutions (in CAM) that are presently in operation.

Ágora, Carlos Cano, Estudio, Lourdes, Mariana Pineda, Micael, Miguel Hernández, Navata, Palomeras, Príncipe de Asturias, and finally, Trabenco.

Methodology and Pedagogical Ideology of the Selected Institutions.

a) Teaching.

The fairly widespread use of projects or similar variants; processes of reflection and action concerning the reality; participation and accountability of students in classroom dynamics and of parents in the school activities; no exclusive use of a textbook as a teaching tool; the study of problems that are meaningful and useful to the students, based on prior interests and doubts; investigation of the immediate environment; students are given the role of protagonists in the teaching and learning process, as well as responsibility in tasks related to the everyday functioning of the institution (responsible for their materials and supplies); limited use of lectures by the teachers; the classroom as a physical context is not the only place where school activities are carried out; simultaneous synergy between individual and group work; active and participatory learning,

implementation of classroom meetings; encouragement of reading (newspapers, libraries...) and the execution of artistic and/or creative activities; and finally, the use of continued evolution, both didactic and with students and parents closely involved.

b) The Role of the Teacher.

A smooth and positive relationship with the parents; knowledge facilitator; the use of different learning and teaching strategies; receptive to the collaboration and participation of all of the educational community; concerned with offering an integral education to the student: emotional development, logical reasoning, artistic awareness, physical development, critical attitude...; an increased degree of self-evaluation, a constant search for diverse and innovative strategies and materials; develops the responsibility of the students; and finally, takes care of the interpersonal relationships and strives for a welcoming environment in both the classroom and the school.

c) The Role of the Student.

A notable role in the learning and teaching process, active participation in the classroom; responsibility in the different tasks related to the dynamics of the classroom and the school, co-responsibility in collective tasks; intellectually stimulated, motivated to learn, to create projects, research, create and develop solutions to the problems that arise...; to be unique, different, subject to rights and obligations; immersed in the natural, social and cultural contexts, with the possibility to act upon them; aims to develop not only their intellectual capabilities, but also those of an emotional, expressive, artistic, physical, etc. nature; and finally, positive and balanced participation in the development of their emotional state, with self-esteem being of special importance.

d) Educational Institution.

The school is understood as an educational and learning community; an elevated degree of democratic governance and democratizing intentions in both the internal and external structures, participation in the sharing of the burden, tasks and responsibilities related to the day to day functioning (students,

teachers, parents); an institution that is active, open-minded, integrative and flexible in relationship to its environment; concerned with the natural, cultural and social context where the institution is located; selection and assignment of groups (classes) is not based on the seniority of the teacher, but on strictly educational criteria; concerned with the construction of a friendly and welcoming atmosphere with all of the educational community (teachers, students, parents...); flexibility with changes to the curriculum since they see the diversity in the institution as an enriching factor; solid pedagogical justification in terms of its educational project; and finally, concern with facilitating permanent training for the faculty.

The primary difficulties in carrying out its educational project.

Concern in some of the public schools regarding the stability of the faculty, difficulties in several public schools with the administration, interference with school practices, lack of political willingness in terms of educational reform. With the exception of a few cases, at the present moment there are no large or insurmountable problems with the administration, although they do present some important difficulties, despite the fact that in some of these schools they encountered considerable and important obstacles in the past. They appear to be more aware of being “watched” by the administration than other schools.

In many of the public schools, there is recurrent frustration with the current shortage of resources, including material resources (scholarships, broken computers, etc) and the insufficient number of teachers to properly address the diversity of the student population.

There is a great deal of concern for the final implementation of the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) and the possible implementation of a school model that is excessively rote, competitive, classificatory and individualistic. There is a lack of social appreciation of the teachers. An extension of a predominately traditional and competitive school model. Excessive value given to the publishers and textbooks at the expense of the creative role of the teacher. The feeling of limited freedom of movement of the teachers from the educational institutions. Insufficient initial and permanent

training of the teachers in topics relation to educational innovation and reform. General awareness of the fundamental importance of the faculty in whether or not the school will undergo a transformation.

Scarce generational replacement of the members of the MRPs; little optimism with regard to the future. A need to rethink their present role, spread ideas and build networks, to raise public opinion in general. Any attempt at educational reform should be disseminated more.

Finally, the teacher's commitment to the educational projects in public schools is often not widespread in that not all of them share the same pedagogical concerns. There is a certain lack of knowledge in terms of other ways to conceptualize education by the teachers that join these types of schools.

Degree of educational consistency between the everyday education of the school, the pedagogical discourse maintained by the institutional leaders, and the formal discourse embodied in the institution-wide educational projects.

There is a high degree of consistency between the day-to-day education observed in the schools, the pedagogical discourse maintained by the institutional leaders and the formal discourse reflected in the educational project. Consequently, despite the obvious differences in degree and intensity, in all of the schools a day-to-day education exists that is governed under general teaching guidelines that are shared and expressed by the institutional leaders and embodied in the institution wide educational projects.

